بسم الله الرحمن الرحیم

شیوه‌ای دیگر

مجموعه مقالات

نخستین همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان

همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان (نخستین ۱۳۷۸: تهران)
شیوه‌ای دیگر: مجموعه مقالات نخستین همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، — تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، ۱۳۸۰.
۵۲۸ ص.: جدول.
ISBN:964-6371-59-0
فهرستنویسی براساس اطلاعات فیپا.
واژنامه.
کتابنامه به صورت زیر نویس.
۱. فارسی — کشورهای خارجی — کنگره‌ها. ۲. ادبیات فارسی — کشورهای خارجی — کنگره‌ها. ۳. فارسی — کشورهای خارجی — آموزش — کنگره‌ها. ۴. ادبیات فارسی — کشورهای خارجی — آموزش — کنگره‌ها. الف. شواری گسترش زبان و ادبیات فارسی.
ب. عنوان.
۴ فا ۶/۰
۸ هـ / PIR۲۶۱۲
۱۳۷۸
کتابخانه ملی ایران
م۸۰-۱۳۳۵۲
محل نگهداری:



انتشارات
دبیرخانه شورای
گسترش زبان و
ادبیات فارسی

نام کتاب: شیوه‌ای دیگر (مجموعه مقالات نخستین همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان)

تعداد: ۳۰۰۰ جلد

نوبت چاپ: ۱۳۸۰

شابک: ۰-۵۹-۶۳۷۱-۹۶۴ ISBN: 964-6371-59-0

نشانی: ایران، تهران: میدان بهارستان، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، طبقهٔ سوّم دبیرخانهٔ شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، تلفن و دورنویس: ۳۱۱۲۵۴۰

فهرست مطالب

مقدمه

بی‌تردید یکی از ابزارهای موثر در انتقال فرهنگ، زبان است. هر زبان مجلای دستاوردهای تمدنی و فرهنگی گستره جغرافیای خود است و با تأمل در هر زبانی می‌توان داوری عمومی و نسبتاً دقیقی از اعتبار فرهنگی هر زبان به دست آورد. از همین رو ورود به قلمروهای مختلف هر فرهنگی تنها از دروازه زبان آن فرهنگ مقدور و میسر است زبان فارسی نیز از این قاعده مستثنا نیست.

از این رو آموزش هر زبان و به تبع آن زبان فارسی به مثابه آشنا شدن و همدلی و همراهی با آن فرهنگ است، با آموختن هر زبانی در بستر فرهنگ آن جامعه قرار می‌گیریم و با مفاهیم و موضوعات آن آشنایی حاصل می‌آید. به همین دلیل در زمانه ما که دست‌اندازی‌ها به شیوه گذشته کمرنگ شده زبان‌ها و فرهنگ‌ها می‌کوشند که به قلمروهای جدیدی دست یابند و با مخاطبان تازه‌ای ارتباط برقرار کنند و در این امر مقوله "آموزش زبان" از اعتبار ویژه‌ای برخوردار است. زیرا با آموزش روشمند و علمی می‌توان:

الف) در زمان آموزش صرفه‌جویی کرد، بدین معنی که در زمان محدود مطالبی افزونتر به زبان‌آموز انتقال داد.

ب) از آموزش مطالب تکراری و زائد و بی‌فایده اجتناب کرد و به بخش‌هایی

پرداخت که ارزش پایدارتر و جدیتر و امروزیتر دارند.

ج)امر آموزش را به صورت کاری پرطراوت و مهیج درآورد و از کسالت و خستگی زبان آور، جلوگیری کرد.

پیشرفت‌های سریع در عرصه زبان آموزی در جهان معاصر نشأت گرفته از عوامل مختلف است، که مهمترین این عوامل به کارگیری دانشمندان و هنرمندان مختلف است تا در طراحی شیوه‌های آموزش زبان، مطابق با استعداد و علائق افراد مختلف مشارکت کنند. ماحصل این تلاش ابزارهای آموزشی مختلف و تدوین روش‌های گوناگون است که کار یادگیری زبان‌ها را تسهیل می‌کند. با توجه به اینکه هر زبانی ساختار ویژه خود را دارد و الگوی آموزشی زبان‌ها بر یکدیگر قابل انطباق نیست، یکی از عوامل مهم هر زبان در جلب و جذب مخاطب میزان بهره‌گیری آن زبان از این ابزارها و شیوه‌های تازه و پرطراوت است.

زبان فارسی به اعتبار گذشته پر اعتبار خود سهمی ارزشمند در شکل‌گیری تمدنی جهانی داشته و دارد و اقبال جامعه جهانی به آموزه‌های ارزشی که از رهگذر این زبان به جامعه جهانی پیش‌کش شده است، به این زبان اعتباری ویژه بخشیده است و هر طالب علم و جستجوگر حقیقی خود را نیازمند آموختن این زبان می داند، اما متأسفانه تنوع و حجم برنامه‌هایی که برای تعلیم این زبان طراحی و اجرا شده است، بسیار اندک است و درخور و بایسته این زبان فخیم و با ارزش نیست. برانگیختن حساسیت اهل علم، مراکز دانشگاهی، هنرمندان و دستگاه‌های دولتی و بخش خصوصی در توجه کردن آنان به این مهم نخستین گام صد البته امری بی نهایت مهم است از همین رو شورای گسترش زبان فارسی با همکاری دانشگاه علامه طباطبایی سمیناری را با عنوان "نخستین همایش بررسی روش‌های نوین آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان" تدارک دید. استقبال جامعه دانشگاهی از این مجمع بسیار قابل توجه بود و نشان می‌داد که خوشبختانه اهل علم به صورت جدی به این مقوله توجه دارند، دستاورد این مجمع علمی مجموعه مقالاتی است

که در آنها کوشش شده فرآیند یادگیری زبان به طور عام، و آموزش زبان فارسی به طور خاص مورد بحث قرار گیرد. شورای گسترش زبان فارسی با نشر این مجموعه می‌کوشد، ماحصل این مجمع را در دسترس همه دوستداران فرهنگ ایران زمین قرار دهد و امیدوار است این کوشش نتیجه‌ای نیکو در پی داشته باشد.

شورای گسترش زبان فارسی

فردوس آقاگل‌زاده

تقویت مهارت درک شنیداری زبان[1] به روش نوین تحلیل متن[2]

این مقاله در نظر دارد به معرفی روش نوین تقویت درک شنیداری زبان‌آموزان غیرفارسی زبان، که نگارنده در طی چند دوره تدریس به آنان مورد آزمایش قرار داده، بپردازد. با توجه به این نکته که غیر فارسی زبانانی که در خارج از ایران به سر می‌برند، به طور معمول با ابزارها و وسایل در دسترس که بتوانند به وسیله آنها با زبان فارسی ارتباط برقرار نمایند، وسایل دیداری و شنیداری مانند نوارهای صوتی (کاست) فیلم، یا برنامه‌های فارسی برون مرزی رادیو یا وسایل غیر صوتی از قبیل کتاب و نشریه می‌باشد، لذا پرداختن به امر تقویت مهارت درک شنیداری و مهارت خواندن و درک مطلب نسبت به سایر مهارت‌های زبانی از اهمیت و اولویت ویژه برخوردار است.

مهارت‌های زبانی را زبانشناسان و محققان امر آموزش زبان، قدرت درک

1.listening comprehension   2. discourse analysis approach

شنیداری، صحبت کردن[1] خواندن [2] و نوشتن [3] معرفی کرده‌اند که به منظور دستیابی به هر یک از مهارت‌ها، تسلط بر یک سلسله فنون و قدرت به کارگیری ابزارهای مشترکی چون آگاهی نسبی به ساختار زبان، آگاهی‌های آواشناختی و واج‌شناسی واژگان ضروری می‌باشد.

در امر آموزش زبان دوم روش‌های متفاوتی با پشتوانه‌های نظری مختلف ابداع گردید که از آن جمله می‌توان به روش رفتارگرایان اسکینری اشاره کرد که زبان را در واقع نوعی عادت رفتاری می‌دانستند و اعتقادشان بر این بود که فراگیری زبان از طریق تشکیل عادت‌های جدید رفتاری و یا نوعی آزمایش و خطا، طی فرایند انگیزش و پاسخ[4] حاصل می‌شود. روش تدریس شنیداری - گفتاری [5] که بر مبنای فعالیت‌های تمرین الگو قرار دارد و تا سال ۱۹۶۰ از پیشرفت چشمگیری برخوردار بود، محصول این دیدگاه است که آراءشان را در قالب پنج شعار به شرح ذیل خلاصه کردند:

۱- زبان گفتار است نه نوشتار؛ ۲- زبان‌ها با هم متفاوتند؛ ۳- زبان همان است که سخنگویان اصلی آن زبان در قالب گفتار به کار می‌برند نه شکل ثابت و تجویزی که باید با آن صحبت کنند؛ ۴- زبان را تدریس کنید نه درباره زبان؛ ۵- زبان مجموعه‌ای از عادت‌های رفتاری است (ویلگاربورز، ۱۹۸۱).

در مقابل دیدگاه رفتارگرایی دیدگاه زبان‌شناسان زایشی مطرح می‌شود که مبتنی بر روش قیاسی است و از این منظر، زبان دانش بالقوه یا فطری است و زبان کودک از طریق بالفعل در آوردن دانش فطری حاصل می‌شود.

نقاط ضعف این روش‌های آموزش مهارت‌های زبانی را می‌توان در سست بودن

---

1. speaking
2. Reading comprehension
3. writing
4. stimulus and response
5. audio -lingual

پشتوانه‌های نظری در روش شنیداری - گفتاری و نارسایی‌های کاربردی در روش رمز- شناختی زایش‌ها دانست و ناکارآمد بودن هر یک از این روش‌ها، طرفداران هر یک از مکاتب را بر آن داشت که راه حل جدیدی اتخاذ نمایند که در نهایت روش‌های ارائه شده، نوعی تلفیق آرا از روش‌های موجود بوده است که در قالب روش شناختی - عادتی از جانب زبان‌شناسان زایشی و روش استقرایی - قیاسی از جانب طرفداران روش شنیداری - گفتاری معرفی گردید. از آن پس، روشی که مسلط و غالب در آموزش زبان باشد وجود نداشته است و از سال ۱۹۸۰ روش‌های تلفیقی فراوانی ظهور نمود که از آن میان می‌توان به روش‌های چون روش ارتباطی[۱]، روش ساکت[۲]، روش موقعیتی[۳]، روش نقشی[۴]. روش مفهومی[۵] اشاره نمود. درکلیه این روش‌ها بر مهارت‌هایی چون شنیدن و صحبت کردن بیش از بقیه مهارت‌ها تأکید شده است؛ چراکه این دو مهارت هم با روند زبان آموزی کودک انطباق دارد و هم با شعارهایی که مطرح کرده بودند همسویی داشت. کنراد ۱۹۷۱، براساس مقایسه انجام شده میان این روش‌ها، در قالب طرح پنسیلوانیا معتقد است که این روش‌های آموزشی چندان تفاوت قابل توجهی با یکدیگر ندارند و مطالب درسیشان نیز تقریباً مثل هم بوده‌اند و به عنوان نمونه در مهارت درک شنیداری اختلاف در نوع دستگاه‌هایی بود که در آزمایشگاه زبان مورد استفاده قرار می‌گرفت. یکی از روش‌ها فقط یک دستگاه ضبط صوت و دومی غیر از ضبط صوت گوشی و میکروفون و در روش جدیدتر مثلاً دانشجویان مجاز بودند ضمن استفاده از دستگاه برای شنیدن، صدای خود را نیز ضبط کنند و گوش کنند.

با توجه به این نکته که همه صاحبنظران امر آموزش مهارت‌های زبانی، برای

---

1. the communicative approach
2. the silent way
3. the situational approach
4. the silent
5. the conceptual approcach

تقویت مهارت درک شنیداری، اولویت اول قایل بوده‌اند و آن را پایه و اساس مهارت صحبت کردن می‌دانند ولی در عمل آن طوری که شایسته است راهکارهای نوینی ارائه ننموده‌اند. بریندلی (۱۹۹۵) در طرح زبان آموزی خود مهارت توانایی گوش دادن و درک اطلاعات را در بنیادی‌ترین جایگاه قرار داده است و معتقد است که در آموزش زبان باید بر زبان شفاهی تأکید شود و زبان‌آموزان استفاده صحیح و مؤثر زبان را یاد بگیرند و بتوانند خود را برای گوش دادن و صحبت کردن آماده نمایند. بنا به ضرورت‌های فوق، این مقاله در نظر دارد به چگونگی تقویت مهارت شنیداری، که مهارتی است بنیادی اما فراموش شده، به روش نوین "تحلیل متن" بپردازد.

تقویت مهارت درک شنیداری به روش تحلیل متن

روش "تحلیل متن" جزو هیچ یک از روش‌های مرسوم و شناخته شدهٔ تدریس زبان نمی‌باشد که در این مقاله به برخی از آنها اشاره شد. روشی است شناختی که از متن شروع می‌کند و بعد از طی مراحل مختلف فرایند تدریس، دوباره به متن می‌رسد و در این فرایند تلاش می‌کند که مهارت شنیداری را به صورت واقع بینانه و طبیعی، آن طوری که سخنگویان بومی یک زبان گوش می‌دهند، در زبان‌آموزان تقویت نماید. این روش برای کلیه سطوح از مبتدی تا عالی با توجه به سازکارهای مورد نیاز هر سطح قابل انطباق و اجرا می‌باشد.

امکانات و وسایل لازم برای ارائه درس به روش تحلیل متن

آزمایشگاه زبان به همراه وسایل شنیداری (سمعی) و دیداری (بصری)، برای این امر لازم است. در صورت عدم دسترسی به آزمایشگاه زبان می‌توان از وسایلی چون یک دستگاه ضبط صوت بزرگ، یک دستگاه ویدئو و تلویزیون، فیلم کاست، رایانه و دیسکت استفاده کرد.

ویژگی‌های مدرس

با توجه به این نکته که تقویت درک شنیداری زبان‌آموزان به طور عموم و

زبان‌آموزان غیرفارسی زبان به طور اخص مدنظر این مقاله می‌باشد لذا مدرس روش تحلیل متن علاوه بر تسلط باید روش‌های تدریس، باید به زبان‌های فارسی و انگلیسی نیز باید تسلط داشته باشد و بهتر است چنین مدرسانی از کسانی باشند که از میان درس‌های رشته زبان‌شناسی از برخی از درس‌ها مانند آواشناسی و واج‌شناسی، تجزیه و تحلیل کلام و کاربردشناسی، روان‌شناسی زبان و زبان‌شناسی مقابله‌ای و تجزیه و تحلیل خطاها نیز آگاهی داشته باشند؛ چرا که هر یک از مواد درسی فوق دریافتن مسأله و حل آن در طول تدریس مؤثر خواهند بود.

ویژگی‌های مطالب درسی

تهیه متون کوتاه (فارسی) از قبیل داستان، اخبار، گفت و گو و... که حاوی اطلاعات عمومی و جالب و دارای واژگان ساده باشد و بر روی نوار (کاست) با صدای عاری از هر گونه نوفه (خشه) ضبط گردد. فاصله بین هر دو متن را قطعه‌ای کوتاه از موسیقی که آرام‌بخش باشد پر کند.

برخی از واژه‌ها، هجاها و واج‌ها یا صداهایی که ممکن است برای درک مطلب ایجاد اشکال نماید، شناسایی می‌شوند و برای هر یک جفت‌های کمینه، واژه‌های معادل، تعاریف ساده، واژه‌های مرتبط با موضوع و جمله‌های ساده که این گونه واژه‌ها در آن به کار رفته باشند تهیه می‌شوند.

جهت شفاف‌تر شدن چگونگی تهیهٔ مطالب و متون درسی می‌توان گفت: بیش‌تر موقعیت‌های ارتباطی که در آن می‌توان قدرت درک شنیداری را تقویت کرد و به عنوان محتوای مطالب درسی برگزید عبارت‌اند از:

- گوش دادن به اخبار، گزارش هواشناسی، گزارش ورزشی، اطلاعیه‌ها و... از رادیو.
- گفت و گو در مورد شغل، مشکلات شغلی، گفت و گو درباره امور جاری با اعضای خانواده و همکاران.
- تبادل خبر، احوالپرسی، از طریق مکالمات تلفنی و...

های اجتماعی.
- صحبت کردن در مهمانی‌ها و دیگر گردهمایی‌های اجتماعی.
- گوش دادن به اطلاعیه‌ها از بلندگو (مانند ایستگاه‌های قطار، فرودگاه‌ها و...).
- گوش دادن به دستورالعمل‌ها و چگونگی انجام آن (آدرس‌ها و...).
- شرکت در کلاس درس، جلسات و همایش‌ها.
- شرکت در مصاحبه.
- دیدن فیلم، نمایش تئاتر و برنامه‌های تلویزیون.
- گوش دادن به صدای سخنرانی‌ها و شنیدن توصیه‌های فنی (مانند توصیه‌های دکتر، پلیس و...)
- گوش دادن به صدای ضبط صوت.
- شرکت در مجامع رسمی (مانند جشن عروسی، مراسم افتتاحیه یا اختتامیه و دیگر مراسم).
- شرکت در آزمون‌های شفاهی در خصوص موضوع مورد مطالعه.

هر یک از موارد فوق می‌توانند محتوای چند متن درسی را به خود اختصاص دهد. اغلب فعالیت‌های شنیداری ما دارای ویژگی‌های زیر هستند: هدفمند بودن، توقع داشتن یا از قبیل انتظار چیزی را داشتن، آمادگی برای پاسخ دان فوری را در خود ایجاد کردن، تأیید یا تکذیب کردن به موقع اعم از کلامی و غیر کلامی در گفتمان، قابل رویت بودن طرفین محاوره، عوامل دیداری و بافت موقعیتی، کوتاه بودن متن، تقسیم گفتمان‌های (متن‌های) طولانی به متن‌های کوتاه‌تر، انتخاب نوع زبان (رسمی یا غیر رسمی) به عنوان نمونه به بررسی چهار ویژگی از ویژگی‌های فعالیت‌های شنیداری که از اهمیت بیش‌تری برخوردارند می‌پردازیم:

کوتاه بودن متن درسی

متن انتخابی بهتر است که کوتاه باشد؛ چرا که طولانی بودن آن هم در درک مطلب و پاسخ زبان‌آموز تأثیر منفی دارد و باعث خستگی زودرس زبان‌آموز در کلاس می‌شود که این خستگی به عنوان یک عامل برون زبانی بر درک شنیداری و

تأثیر منفی دارد و هم متن طولانی، مدرس را در امر ارزشیابی دچار مشکل می‌کند.

با طولانی بودن متن درسی، پیش از آنکه قدرت درک شنیداری زبان‌آموز مورد ارزیابی قرار گیرد قدرت حافظه‌اش ارزیابی خواهد شد (پنی آر ۱۹۹۱)، گر چه نگارنده استفاده از متون (گفتمان‌های طولانی) را توصیه نمی‌کند، یکی از واقعیت‌های شنیداری زندگی روزمره وجود گفتمان‌های طولانی است. لذا نباید این گونه متون را نادیده گرفت بلکه بهتر است آنها را به قسمت‌های کوتاه‌تر و کوچک‌تر تقسیم کرد به نحوی که هر قسمت حداکثر یک پیام کامل را در خود داشته باشد.

قابل رویت بودن طرفین مکالمه یا اجزای متن

پنی آر (۱۹۹۱) معتقد است برای تقویت بیش‌تر قدرت درک شنیداری بهتر است طرفین مکالمه یا سخنگو و شنونده یکدیگر را در زمان صحبت ببینند. این اصل بر زبان‌آموزان خردسال و نوجوان تأثیر مثبت دارد اما روش تحلیل متن این موضوع را، که طرفین گفت و گو و پاسخگو در رو به روی شنونده حاضر باشند و نیز استفاده کردن از امکانات دیداری (بصری) قبل از تمرین شنیداری (سمعی) را برای زبان‌آموزان بزرگسال جایز نمی‌داند.

به نظر می‌رسد استفاده از این روش، باعث کندی پیشرفت قدرت شنیداری زبان‌آموزان می‌گردد و ذهن را تنبل می‌کند، زیرا عوامل بیرون زبانی مانند بافت موقعیت مکالمه، استفاده از علائم غیرکلامی از قبیل استفاده از ایما و اشاره‌ها و تصاویر کمک مهمی در درک متن محسوب می‌شوند و زبان‌آموزان تصور می‌کنند که پیشرفت زیادی کرده‌اند اما واقعیت چنین نیست. برای آزمایش این ادعا، کافی است به جای استفاده از دستگاه‌های تصویری یا دیداری، همان متن را از ضبط صوت بشنوند، در خواهید یافت که سطح معلومات درک شنیداری زبان‌آموزان پایین‌تر از آن سطحی است که تصور می‌رفت. از طرف دیگر، استفاده از تکنولوژی آموزشی بصری (دیداری) قبل از شنیداری یا همزمان با آن سبب می‌شوند که زبان‌آموزان عادت کنند که برای فهم متن (گفتمان) همیشه نوشته‌ای را با خود داشته

باشند یا تصویر هر چیزی راکه می شنوند در پیش روی داشته باشند و این بر خلاف واقعیت‌های مهارت شنیداری در زندگی بزرگسالان می باشد. البته بعد ازگوش دادن به نوار و تلاش در جهت درک متن، دیدن فیلم‌های ویدئویی یا گوش کردن به امکانات آموزشی دیداری (بصری) بسیار مفید خواهد بود و توصیه می‌شود که زبان‌آموزان ترغیب به انجام آن شوند.

هدفمند بودن و انتظار داشتن

اگر زبان‌آموز بدون هیچ گونه اطلاع و هدف قبلی پیچ رادیویی را بازکند یا وارد گفتمانی شود که نداند موضوع آن چیست در مقایسه با زبان آموزی که با علم به این مسأله که به طور مثال اکنون باید وقت اخبار باشد و با هدف شنیدن اخبار رادیو را روشن کند، در درک شنیداری با هم فرق خواهند داشت. علت این تفاوت درک، در دو اصل "هدفمند" بودند و "انتظار داشتن" نهفته است. این دو اصل با درک شنیداری رابطهٔ معنی‌داری دارد. ریچاردز (۱۹۸۳) این گونه اطلاع را "توانش متن"[1] می‌نامد و آن عبارت است از دانشی است که زبان‌آموز دربارهٔ موضوع و بافت گفتمان (متن) از قبل در ذهن خود دارد. لذا بهتر است که مدرسان تقویت قدرت شنیداری قبل از خواندن یا پخش متن از دستگاه‌های صوتی و تصویری آزمایشگاه زبان، زبان‌آموزان را از موضوع درس و بافت موقعیت مطلع گردانند.

فعالیت‌های کلاس درس به روش تحلیل متن

در کلاس تقویت مهارت شنیداری به روش تحلیل متن، زبان‌آموزان پیوسته در حال فعالیت درک مطلب و اصلاح و تولید می‌باشند و در مقابل، مدرس در ضمن ارائه درس در حال یافتن مسأله و حل آن می‌باشد. فعالیت کلاس را می‌توان به سه بخش زیر تقسیم کرد.

الف) مطالب درسی که مدرس آن را با استفاده از دستگاه‌ها ارائه می دهد

---

1. script competence

و تلاشی که زبان‌آموز برای درک مطلب از طریق شنیدن انجام می‌دهد.
ب) عواملی را که سبب عدم درک متن شده‌اند مدرس تشخیص می‌دهد.
ج) راه حل‌های عملی جهت رفع موانع درک.
اکنون پیرامون چگونگی انجام هر یک از فعالیت‌های فوق راه کارهایی ارائه می‌گردد:

الف) ارائه مطالب درسی

۱- موضوع متن (محاوره یا..) و موقعیتی که متن در آن تحقق یافته بسیار کوتاه و مختصر معرفی می‌شود.
۲- متنی کوتاه از طریق بلندگو یک مرتبه پخش می‌شود. در این مرحله زبان‌آموزان از گوشی (هدفون) استفاده نمی‌کنند و تلاش می‌کنند که بفهمند.
۳- از زبان‌آموزان سؤال می‌شود که آیا فهمیدند (البته مدرس با سؤالات کوتاه می‌تواند فهم و عدم فهم آنها را تشخیص دهد.)
۴- این بار از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که از گوشی استفاده کنند و از طریق دستگاه به همان متن به دقت گوش دهند.
۵- مدرس با مطرح کردن عبارات ناقص یا سؤالاتی درخواهد یافت که زبان‌آموزان در کدام قسمت از متن یا در فهم چه واژه‌هایی، ترکیب صداها یا معنایی آن مشکل دارند. البته تعدادی از این سؤالات از قبل در تهیه مواد درسی آماده شده است.

ب) تشخیص عواملی که سبب عدم درک متن می‌شوند

وقتی پیامی از طریق کانال ارتباط برای دریافت کننده یا شنونده‌ای ارسال می‌گردد وجود نوفه (خشه) در کانال ارتباط سبب می‌شود شنونده پیام را کامل دریافت نکند و این امر باعث عدم درک یا سوء برداشت (تعبیر) می‌شود. منظورم از نوفه در اینجا عوامل درون زبانی و بیرون زبانی می‌باشند. وقتی که زبان‌آموز جمله یا عبارت یا کلمه‌ای را می‌شنود اما نمی‌فهمد می‌تواند به علل ذیل باشد:

۱- زبان‌آموز تلفظ واژه یا عبارت مورد نظر را نمی‌داند.

۲- زبان‌آموز تلفظ آن را می‌داند اما به صورت نادرست یعنی بین تلفظی که زبان‌آموز قبلاً یادگرفته یا تلفظ واقعی تفاوت وجود دارد.

۳- تلفظ آن را می‌داند اما وقتی که واژه در زنجیره گفتار قرار گرفت تحت تأثیر صداهای همجوارش، تلفظ واژه تغییر کرده و زبان‌آموزان از آن بی‌اطلاع است.

۴- تلفظ را کامل می‌داند اما سرعت گفتار یا متن خوانی اجازه درک صحیح را نمی‌دهد.

۵- زبان‌آموز از نظر تلفظ هیچ مشکلی ندارد اما معنی واژه را نمی‌داند، خواه معنی، معناشناختی یا از جنبه کاربردشناختی.

۶- زبان‌آموز هم معنی واژه را می‌داند و هم تلفظ آن را، اما با ساخت زبان آشنایی لازم را ندارد.

با توجه به عوامل فوق برای یافتن مشکلات عدم فهم و درک زبان‌آموزان در روش تحلیل متن، به ترتیب ذیل عمل می‌کنیم:

یافتن مشکل عدم درک، روشی بسیار ساده اما دقیق دارد و آن این است که جمله مورد نظر را که زبان‌آموزان متوجه معنای آن نشدند یک بار دیگر پخش می‌کنیم و از زبان‌آموزان می‌خواهیم که به دقت گوش کنند تا بفهمند. اگر درک حاصل نشد، یک بار دیگر همان جمله را، اما این بار با دور کند، پخش می‌کنیم تا عامل سرعت حذف شود اگر همچنان مشکل باقی بود، جمله را نوشته و زیر کلمه یا عبارت مورد نظر را که عامل عدم درک شناخته شده خط می‌کشیم و از زبان‌آموز می‌خواهیم که آن را با صدای بلند بخواند. اگر بعد از دیدن کلمه یا عبارت آن را درست تلفظ کرد و مطلب را فهمید، پس معلوم می‌شود که زبان‌آموز مورد نظر این واژه یا عبارت را با تلفظ صحیح در گنجینه ذهنش از قبل داشته و تنها مشکل او هنگامی است که کلمه در داخل بافت جمله قرار بگیرد و تحت تأثیر صداهای

همجوار تغییر کرده باشد. ولی اگر با تلفظ صحیح نمی‌خواند اما متوجه معنی می‌شد، پس مشکل زبان‌آموز در عدم تطبیق تلفظی که قبلاً یاد گرفته با تلفظ واقعی واژه به همراه مشکل یافت می‌باشد.

برای اصلاح تلفظ بهتر است مدرس به درس گفت و شنود یا درک مهارت شنیداری با سیستم آوایی و واجی زبان مادری زبان‌آموز تا حدودی آشنا باشد. این امر کمک می‌کند که نوع اشکال را سریع‌تر و دقیق‌تر شناسایی و حل نماید. برای مثال، آیا عدم تطبیق واج‌ها و صداها یا عواملی زبر زنجیری چون تکیه و غیره... زبان مادری زبان‌آموز با زبان دوم عامل عدم فهم و درک شده‌اند؟ به عنوان نمونه، زبان آموزی که زبان مادری او فرانسه است و می خواهد انگلیسی یاد بگیرد در درک صدای (th) به عنوان [θ] و سپس تولید آن بسیار مشکل خواهد داشت. زبان‌آموز فرانسه زبان به جای صدای [θ] صدای [f] را که نزدیک‌ترین واج در زبان مادری اوست تولید خواهد کرد (ریچاردز ۱۹۸۳). و همین طور است فارسی زبانی که می‌خواهد زبان انگلیسی یاد بگیرد. به جای صدای [θ] صدای [t] یا [s] و به جای [θ] عموماً [d] تلفظ یا تولید می‌کنند. در حالی که زبان‌آموز عرب زبان که می خواهد انگلیسی بیاموزد چنین مشکلی را ندارد، ولی زبان‌آموزی که زبان مادری او عربی است و می‌خواهد زبان فارسی را بیاموزد در [g]،[č]، [ž] مشکل خواهد داشت. یا زبان چینی که یک زبان آهنگین یا نواختی است دارای چهار نواخت می‌باشد. یک واژه در این زبان ممکن است با هر چهار نواخت تلفظ شود و هر بار یک معنی خاص داشته باشد. برای مثال واژه "ma" با نواخت اول یعنی "مادر" با نواخت دوم یعنی "شاهدانه" و با نواخت سوم به معنی "اسب" و با نواخت چهارم به معنی "دشنام" است. (کتس نر، ۱۹۹۰) زبان‌آموز چینی که می‌خواهد زبان فارسی را بیاموزد، در بدو امر تصور می‌کند که واژه‌های زبان فارسی نیز مانند زبان اصلی او می‌باشد.

به طور خلاصه عواملی را که سبب عدم درک متن از طریق شنیدن می‌شوند می‌توان در چهار مقوله خلاصه نمود:

عوامل آوایی و واج شناسی، آهنگ جمله و سرعت گفتار، عدم آشنایی با معانی واژه‌ها و عوامل ساختاری.

ج) راه حل‌های موانع درک از طریق شنیدن

۱- واژه‌های کلیدی مشکل ساز موجود در متن از قبل حدس زده می‌شود. برای هر یک جفت‌های کمینه، واژه‌های هم معنا و هم خانواده تهیه و معرفی می‌شود. از زبان‌آموز خواسته می‌شود که با دقت به آنها گوش کنند و پس از درک معانی، آنها را تکرار کنند. زبان آموزانی که معنی واژه را نفهمیدند تکرار نکنند.

۲- واژه‌های تمرین شده، در جملات کوتاه و ساده و سپس جملات طولانی‌تر و پیچیده به کار گرفته می‌شود.

این تمرین‌ها به صورت الگوهای جایگزینی [1] به منظور آشنا ساختن زبان‌آموز با تلفظ صحیح واژه‌ها در رشته کلام یا بافت جمله، تمرین می‌شود و زبان‌آموزان ضمن گوش دادن آنها را تکرار می‌کنند.

۳- به منظور آشنا کردن و عادت دادن گوش زبان‌آموزان با سرعت گفت و گو (متن) مثلاً سرعت زبان فارسی یا انگلیسی جملات طولانی به سازه‌های سازنده تفکیک شده و سپس به ترتیب، کلمه، عبارت و جمله، تمرین می‌شوند و اگر چنانچه زبان‌آموزان در تلفظ واژه‌ای اشکال داشته باشند، واژه‌ها را به هجاها و سپس به واج‌ها و صداهای سازنده آن تجزیه نموده و بعد با تمرین عنصر مشکل ساز در ابتدا میان و انتهای واژه‌های دیگر مشکل برطرف خواهد شد.

۴- با پشت سر نهادن سه مرحله فوق، نه تنها زبان‌آموزان بر مشکلات درک متن، که در شروع کلاس وجود داشته، فایق آمده‌اند بلکه عملاً با واژه‌های زیادی

---

1. substitution drills (patterns)

که به نحوی با واژگان موجود در متن پیوند داشته‌اند آشنا شده و به تدریج آمادگی لازم را برای گفت و گو به دست می‌آورند.

۵- در این مرحله از زبان‌آموزان می‌خواهیم به همان متن به صورت جمله به جمله با دقت گوش دهند. بعد از پایان هر جمله، یک پرسش ساده در مورد محتوای همان جمله که پاسخ کوتاهی را بطلبد و بیان کنندهٔ درک جمله باشد مطرح می‌شود.

۶- از زبان‌آموزان خواسته می‌شود که یک بار دیگر متن را به طور یکجا و به طور کامل از دستگاه با گوشی (هدفون) گوش دهند.

۷- در این مرحله زبان‌آموزان گوشی و میکروفون را کنار می‌گذارند و همان متن را دو مرتبه از بلندگو در فضای کلاس می‌شنوند.

۸- از زبان‌آموزان می‌خواهیم در گروه‌هایی دو تایی که در کنار هم نشسته‌اند، متن را برای همدیگر توضیح دهند.

۹- در پایان از یک نفر از هر گروه خواسته می‌شود که آنچه را از متن فهمیده برای هم کلاسهایش بیان کند. در پایان صحبت هر گروه، مدرس به همراه تشویق، اشتباهات را تصحیح می‌کند و از زبان‌آموزان می‌خواهد که از گروه مربوط سؤال کنند و گروه به آنها پاسخ دهد. به زبان‌آموزان توصیه می‌شود که هر چه بیش‌تر به برنامه‌های رادیو، تلویزیون گوش کنند.

نگارنده که تدریس به روش "تحلیل متن" را طی چند دوره زبان آموزی به دانشجویان غیر فارسی زبان (تحت عنوان دوره‌های دانش افزایی) که بیش از ۲۰۰ دانشجوی زبان فارسی از چند کشور جهان مانند کره، هند، ژاپن، قزاقستان، آذربایجان، گرجستان، آلمان، فرانسه، مصر، ارمنستان، رومانی، اکراین و... بودند و در آزمایشگاه دانشگاه‌های تربیت مدرس، علامه طباطبایی و شهید بهشتی زبان تدریس کرده است، شاهد پیشرفت قابل توجه زبان‌آموزان در کسب مهارت درک شنیداری بوده است و بر این باور

است که این روش از کارایی مؤثری برخوردار می‌باشد و تعمیم‌پذیر به سایر مهارت‌های زبانی نیز هست و به کارگیری این روش را به سایر همکاران توصیه می‌کند.

کتابنامه

Brindly, Susan (1995).*Teaching English*. London. University Press.

Carrol,John B.(1969)."Wath dose the Pennsylvania Foreign Longuage Research Project Tell Us?"Foreign Language annals, III.

Chomsky, N.(1965). *Aspect of the theory of syntax*, combridge. M A MIT Press.

Conrad Diller, Karl.(1971) *Generative Grammar Structural linguistics and language Teaching*. Newbery House. America. Cook, Vivian.(1994). Second Language learning and language Teaching. Edward Arnold. Newyork.

Forrester, michael A.(1997). *Psychology of language* London. Sage pub. LTd. Fountain, Jenny,(1995)."*Planing for learning through talk*", *Teaching English*. ed. Brindly, London, University Press.

Graddol, D.(1996). *Visual English. Goodmans and Gradol*, D.London, Routledge.

Hymes, D.(1972a). *On communicative Competence, inpride*, J.B. and

Holmes, J.Middlesex. Penguin.

Katzner,Kenneth.(1990). *The Language of the world*, Routledge London and new york.

Lynch, Tony.(1983). *Study Listening*, Cambirdge University Press.

Richards, Jack, C.,(1983). *Listening Comprehension Tesol Quarterly.*

Samovar, Larry A.(1997). Intercultural Communication. wads worth. Pub.America.

Stokes,Jacqueline.St.Clair.(1984). *Elementary Task Listening.*Cambridge Uneversity Press.

Ur, penny.(1991). *Teaching Listening comprehension.* Combridge University Press. New york.

نعمت‌الله ایران‌زاده

آموزش زبان و ادب فارسی در ارمنستان و گرجستان

الف) مقدمه

در این مقاله، با توجه به اهمیت درک پیشینهٔ فرهنگی به منظور در پیش گرفتن راهکارهای سودمند در گسترش مناسبات علمی، فرهنگی و سیاسی، نگاهی کوتاه به موقعیت جغرافیای تاریخی، سیاسی و فرهنگی جمهوری‌های ارمنستان و گرجستان خواهیم انداخت. سپس به پیوستگی‌های آیینی و مناسبات اجتماعی و روابط دیرینهٔ آن کشورها با ایران و حضور فرهنگی و ادبی ایران در آن کشورها و آموزش زبان فارسی و مطالعات ایران شناختی خواهیم پرداخت. در پایان پیشنهادهایی برای تقویت مناسبات و گسترش زبان و ادب فارسی در منطقهٔ قفقاز و کشورهای مورد مطالعه بیان خواهد شد.

ب) دربارهٔ ارمنستان

ارمنستان از دیرباز[۱] روابط فرهنگی، اقتصادی و پیوند آیینی با ایران

۱.ارمنستان از دوره اشکانی تحت حاکمیت ایران بوده است. ارمنیان در سال ۳۱۱ میلادی مسیحیت را پذیرفتند

می‌رسد. به بیش از دو هزار سال می‌رسد.
داشته است و سابقهٔ این مناسبات اجتماعی و ملی به بیش از دو هزار سال می‌رسد.
پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی و استقلال ارمنستان در سال ۱۹۹۱ میلادی
این کشور به عنوان تنها کشور مسیحی‌نشین در منطقهٔ قفقاز، که با ایران مرز زمینی
دارد، روابط خوبی با ایران داشته است و خوشبختانه هر دو ملتِ کهنسال با تحلیل
درست و دقیق در گسترش و تعمیق روابط صمیمانه به جد کوشیده‌اند.

زبان ارمنی شاخه‌ای از خانوادهٔ زبان‌های هند و اروپایی است که در طی هزاران
سال با زبان‌های دیگر از جمله فارسی به ویژه از حیث واژگان در زبان محاوره‌ای و
ادبی در آمیخته و متحول شده است.[۱] با توجه به شباهت‌های زیاد زبان ارمنی و
فارسی، زبان شناسان پنداشته‌اند که ارمنی هم از زبان‌های ایرانی است.[۲] در زبان
ارمنی واژه‌های پهلوی و پارتی فراوان است و بنابر اظهار نظر پژوهشگر و زبان
شناس ارمنی، هراچیا آجاریان، حدود هزار و چهارصد واژه پهلوی و فارسی در آن
زبان وجود دارد که تعدادی از این واژه‌ها از لحاظ آوایی تغییراتی پذیرفته‌اند یا اندک
تفاوت‌هایی با فارسی دارند و تعدادی دیگر از حیث اشتقاق نزدیک هستند.[۳] از
قریب یازده هزار کلمه ریشه‌ای زبان ارمنی، تقریباً هزار و چهارصد آن مأخوذ از

و به همین سبب رفته رفته روابط آنان با زردشتیان به سردی گرایید و بعدها مورد آزار زردشتیان واقع شدند و این
امر اختلاف میان ساسانیان و روم را تشدید کردو در حدود ۳۹۰ میلادی، ارمنستان میان ایران و روم قسمت
شد... به موجب عهدنامهٔ ترکمانچای (۱۸۲۸ م) قسمتی از ارمنستان به تصرف روس‌ها در آمد.»
نک. عزیز، دولت آبادی، *سرایندگان شعر پارسی در قفقاز*، بنیاد موقوفات دکتر محمود افشار، تهران، ۱۳۷۰، ص
۲۹۵ و ۲۹۶؛ نیز برای اطلاع از وضعیت ارمنستان و دوره‌های تاریخی نک: احمد، نوری‌زاده، تاریخ و فرهنگ
ارمنستان، چشمه، تهران، ۱۳۷۶.

۱. احمد نوری زاده، منبع پیشین؛ ص ۴۷۱.

۲. هراچیا آجاریان، *تاریخ زبان ارمنی*، ایروان، ج ۱، ۱۹۴۰، ص ۲۲۴.

۳. احمد نوری زاده، منبع پیشین، ص ۴۷۱.

زبان‌های ایرانی است.[۱]

گذشته از این ویژگی‌های همسان زبانی، از نظر باورشناختی و اسطوره‌ای نیز مشابهت‌های بنیادین در فرهنگ تاریخی دو ملت وجود دارد. در بزرگ‌ترین حماسهٔ ارمنی، حماسهٔ ساسونتی داویت (داوود ساسونی)، حماسه سرای ارمنی در اثر شور و شوق و علاقه‌ای که به حماسهٔ ملی ایران و قهرمانان آن دارد، سعی می‌کند تا پیوندهای استواری بین قهرمانان حماسهٔ ایران و بهادران ساسون ایجاد نماید:... در ایام سابق پادشاهی به نام زال در ساسون سلطنت می‌کرد... زال را برادری بود به نام داویت... داویت پسری داشت بورزه نام... بورزه و پهلوانان ایران، سناتسرر نامیده می‌شوند. رستم اهل ساسون است و غیره.[۲]

بی‌گمان تحلیل این اثر حماسی و مقایسه آن با حماسه بزرگ ایرانیان و نیز بررسی آثار به جا مانده به زبان ارمنی، از اعصار کهن و حتی پیش از اسلام دربارهٔ حکومت ساسانیان و روابط دیرین ارمنیان و ایرانیان و آیین زرتشت و اعتقادات دینی آن زمان[۳] و هم چنین تأمل در شکل‌گیری و رشد شعر فارسی در

---

۱. گ، نعلبندیان، "اسامی خاص ارمنی مأخوذ از حماسه ملی ایران"، *ایران شناخت* (فصلنامه انجمن ایران‌شناسان کشورهای مشترک المنافع و قفقاز)، شمارهٔ اول، زمستان ۱۳۷۴، ص ۱۰۶.

۲. نعلبندیان، منبع پیشین، ص ۱۰۹. در بررسی اسامی خاص ارمنی مأخوذ از حماسهٔ ملی ایران ۴۱ اسم را برشمرده است از جمله: آپتین، آذرمیدخت، آرزو، پراموز [فرامرز]، پیروز، زیرک، سندوخت، مهراب و...برای اطلاع بیش‌تر نک: منبع پیشین، ص ۱۱۰- ۱۳۹.

۳. از جملهٔ این آثار که اهمیت فوق العاده‌ای دارند می‌توان از *تاریخ ارمنستان* نوشته موسس [موسی] خورنی در قرن پنجم میلادی نام برد. این کتاب در سه بخش تنظیم شده است: بخش اول از آدم (ع) تا زمان اسکندر ۳۳۰ (ق. م) ؛ بخش دوم تاریخ سلسلهٔ آرشاکونی "پارتی" تا پادشاهی تیرداد سوم (۳۱۸ م) ؛ بخش سوم از بعد از تیرداد سوم تا انقراض پادشاهی آرشاکونی‌ها (۴۲۸ م). بخش سوم موثق‌ترین و مهم‌ترین بخش کتاب است که نزدیک به زمان حیات مؤلف است و موارد زیادی از حوادث، دیده‌های خود اوست. این کتاب، به

ماتناداران ارمنستان(۱) و توجه به اسناد تاریخی موجود در مؤسسه نسخ خطی

وضعیت جغرافیایی سیاسی و ویژه بخش سوم آن، برای پژوهشگران ایرانی از آن جهت اهمیت دارد که وضعیت جغرافیایی سیاسی و ویژه بخش سوم آن، برای پژوهشگران ایرانی از آن جهت اهمیت دارد که

ویژه بخش سوم آن، برای پژوهشگران ایرانی از آن جهت اهمیت دارد که وضعیت جغرافیایی سیاسی و اجتماعی و فرهنگی و روابط ایران با ارمنستان در آن آمده است و نکات ارزشمندی در باب آیین و باورهای ایرانیان در آن هست. مثلاً دربارهٔ ضحاک آمده است: "اما به وجود آمدن اژدها و یا به صورت اژدها در آمدن بیور اسب که می‌گویند مبنی آن است که او تعداد بی‌شماری از مردم را قربانی دیوها کرد. لذا مردم از او متنفر شدند و همگی متفق شده، علیه او قیام کردند..." نک: موسس، خورنی *تاریخ ارمنستان*، ترجمه، مقدمه، تحاشی گنورگی نعلبندیان، ادارهٔ نشریات دانشگاه ایروان، ایروان، ۱۹۸۴، ص ۸۲ و ۸۳ (به نقل از سید مصطفی موسوی، "فارسی نویسی در ارمنستان (نگاهی به ترجمهٔ تاریخ ارمنستان)، *ایران‌شناخت*، شماره دوم، تابستان ۱۳۷۵، ص ۳۰۹ تا ۳۱۳ به اختصار و اندکی دخل و تصرف).

هم چنین در کتاب رد و تکذیب فرق دینی نوشتهٔ یزنیک کُقبی اطلاعات سودمندی راجع به دین زرتشت و فِرَق آن و مباحث دینی قرن پنجم هست.

به منظور اطلاع بیش‌تر از سایر منابع تاریخی نک: واهان، بایبوردیان، "ایران‌شناسی در منابع ارمنی"، ترجمهٔ آراکلیسان گریگور، *فصلنامهٔ فرهنگی پیمان*، شمارهٔ ۵ و ۶، بهار و تابستان ۷۶، ص ۴۴-۷۱.

در کتاب *سرایندگان شعر پارسی در قفقاز*، شرح حال ۱۳ شاعر فارسی زبان ارمنستان با نمونه‌ای از شعر آنان آمده است، از آن جمله:

- آشفته ایروانی: گفتی مگر به خواب بینی وصال من   آری مگر به خواب توان دید خواب را

- بیدل ایروانی (سدهٔ ۱۳ هـ ق):

در غمزه بسی فتنه و در حسن تمامی   وای کاش که می‌بود به عهد تو دوامی

بنشست و بیار است بهشتی به نشستی   برخاست عیان ساخت قیامت به قیامی

- چشمهٔ ایروانی:

دعا کردیم و دشنامی شنیدیم   اثر زین بیش‌تر نبود دعا را

- قدسی ایروانی: میرزا مسلم متخلص به قدسی. نسخه‌ای از دیوانش در کتابخانهٔ محمد نخجوانی هست در ۱۵۰ شامل قصایدی در مناقب آل رسول اکرم (ص) و ماده تاریخ هایی مربوط به حوادث و سوانح تاریخی؛ مثلاً در زلزلهٔ دهشتناک سال ۱۱۹۳، در مقطع یکی از قصاید ماده تاریخ ذیل آورده:

به قدسی چنین گفت پیر خرد   که تاریخ این گشته "قصر خراب"

[متن داران](۱) به زبان فارسی و مطالعهٔ روند ایران شناسی و آموزش زبان و ادبیات فارسی (۲) در دانشگاه‌ها و مدارس ارمنستان، به ریشه‌شناسی مناسبات و شناخت

برای آگاهی بیش‌تر نک: عزیز دولت آبادی، منبع پیشین، ص ۲۹۷ تا ۳۱۸.

۱. در زبان ارمنی لغت "ماتناداران" مرادف با کتابخانه به کار رفته است. این کلمه همان "متن داران" فارسی است. بر اساس آمار سال ۱۹۸۹ م. تعداد آثار موجود در ماتناداران (۱۶۷۳۱ نسخه است که تعداد ۱۰۹۹۵ مجلد کتاب خطی کامل به زبان ارمنی، ۲۰۷۷ کتاب خطی ناقص و ۲۷۴ نسخهٔ دستنویس جدید و ۲۷۹۳ نسخهٔ خطی به دیگر زبان‌ها از جمله فارسی و عربی وجود دارد. که حدود ۵۰۰ نسخه از آن به فارسی است، از جمله *شاهنامه* و *زادالمعاد*. برخی از این کتب تنها نسخهٔ موجود در دنیاست و ارزش تاریخی زیادی دارند.

فرامین فارسی ماتناداران در دو جلد بین سال‌های ۱۹۵۷ - ۱۹۵۹ م. در ایروان انتشار یافته است.اسناد فارسی مانتاداران به سه دسته عمده تقسیم می‌شوند: الف) فرامین و احکام شاهان، امرای محلی و احکام رهبران دینی مسلمان؛ ب) صورتجلسات دیوانی مقامات حکومتی ایرانی؛ ج) اسناد مربوط به دعاوی اشخاص در زمینهٔ مسائل ارثی و اختلافات بین جوامع روستایی و حقابه‌هاست. این اسناد به منظور بررسی مسائل ارمنی و اقتصادی آن زمان و تحلیل روابط فئودالی و ماهیت اجتماعی - طبقاتی آن حائز اهمیت است. نک: ادوارد هاروتیونیان، "ماتناداران"، *فصلنامهٔ فرهنگی پیمان*، شمارهٔ ۱، ص ۹ تا ۱۸، نیز: *مأخذشناسی تاریخ ارمنستان از دوران باستان تا پایان قرن هجدهم*: *ایروان، دانشگاه ایروان* ۱۹۷۹،ص ۲۸۰ تا ۲۸۳.

در انستیتوی ماتناداران مجموعهٔ مینیاتورهای شرقی در گنجینهٔ نسخ شرقی نگهداری می‌شود. از دورهٔ قاجاریه تعداد ۱۵۰ مینیاتور جالب در این گنجینه موجود است. برای اطلاع بیش‌تر نک: رایا امیربگیان، "مجموعه مینیاتورهای شرقی"؛ *فصلنامه فرهنگی پیمان*، شمارهٔ ۱، ص ۱۹ تا ۲۷.

۲. بخش زبان و ادبیات فارسی در سال ۱۹۴۰ م. به همت آکادمیسین، هراچیا آجاریان، در دانشکده زبان و ادبیات ارمنی دانشگاه دولتی ایروان تأسیس شده است. به مرور زمان استادان زبان فارسی و ایران‌شناسی، تربیت می‌شوند و در سال ۱۹۶۸ م. در دانشگاه مذکور در دانشکدهٔ شرق‌شناسی بخش ایران‌شناسی تأسیس می‌شود. نک: ره آورد (گزارش نخستین مجمع بین‌المللی استادان زبان فارسی)، مقالهٔ گئورگی نعلبندیان، "تاریخچهٔ مختصر کرسی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه دولتی ایروان"،

دلبستگی‌ها و وابستگی‌های فرهنگی و آیینی خواهد انجامید. بنابراین، توجه به آموزش زبان و نشر ادب فارسی در آن منطقه با تحلیل واقع‌بینانهٔ عوامل تأثیرگذار در روابط فرهنگی و در نظر گرفتن مقتضیات سیاسی امروز جهان، اهمیت شایانی می‌یابد[1]. در حال حاضر، در ارمنستان در ۱۴ دبیرستان[2]، زبان فارسی تدریس می‌شود. معلمان این مدارس از دانش‌آموختگان دانشگاه‌های دولتی و خصوصی و بعضاً ارمنیان مهاجر از ایران هستند. غیر از مدارس دولتی، در دانشکدهٔ شرق‌شناسی دانشگاه دولتی ایروان و دانشگاه هراچیا آجاریان[3] و دانشگاه فردوسی[4]، کرسی زبان و ادبیات فارسی دایر است. در دانشکدهٔ تاریخ نیز دانشجویان رشتهٔ روابط بین‌الملل به عنوان زبان دوم، از بین زبان‌های عربی، ترکی و

دبیرخانهٔ انجمن بین‌المللی استادان زبان فارسی، تهران، ۱۳۷۶.

۱. پس از استقلال ارمنستان کشورهای زیادی در این کشور و منطقه قفقاز حضور فعال و مؤثری یافته‌اند از جمله: انگلستان، آمریکا و بیش از همه فرانسه، در مدرسه زبان‌های خارجی ارمنستان، امکانات آموزشی زبان فرانسوی و تعداد زبان‌آموزان آن، بیش‌تر از سایر زبان‌هاست.

۲. از جمله: مدرسه ۵۹ شهر ایروان که ۱۵ سال است زبان فارسی تدریس می‌شود ۹ معلم زبان فارسی دارد. مدرسه ۷۸ معروف به مدرسه زبان‌های خارجی، این مدرسه ۶ نفر معلم زبان فارسی دارد. دانش‌آموزان یکی از زبان‌های فرانسوی، انگلیسی، روسی و فارسی را به عنوان زبان دوم انتخاب می‌کنند. در مدرسه شماره ۵ شهر اشتاراک؛ مدرسه شهر اچمیادزین ؛ مدرسه شمارهٔ ۶ شهر گیومری در ۱۳۵ کیلومتری ایروان، به موازات مرز ترکیه و...
شایان ذکر است سفارت فرانسه با ایجاد انجمن فرانکوفونهای جوان و پشتیبانی لازم تاکنون در ۸۸ مدرسه زبان فرانسوی را راه‌اندازی کرده است.

۳. دانشگاه هراچیا آجاریان به شیوه دانشگاه آزاد اسلامی ایران اداره می‌شود. در این دانشگاه، آموزش زبان و ادبیات فارسی و مطالعات ایران‌شناسی از رونق بیش‌تری برخوردار است و دانشجویان با پرداخت شهریه (سالانه حدود ۵۰۰ دلار) به تحصیل مشغول هستند.

۴. دانشگاه فردوسی در شهر ایروان با هدف توسعه و گسترش آموزش زبان فارسی و تربیت نیروی انسانی متخصص ایران‌شناسی و معرفی مشاهیر علمی و ادبی ایران در سال ۱۳۷۵ افتتاح شده است.

فارسی، معمولاً زبان فارسی را انتخاب می‌کنند.

در مراکز ایران‌شناسی در قفقاز، دربارهٔ زبان، فرهنگ و آداب و رسوم اقوام ایرانی، پژوهش‌هایی انجام می‌شود. محققان جوان این مرکز از دانش آموختگان رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی و ایران‌شناسی دانشگاه دولتی هستند. این مرکز مجله‌ای را به زبان ارمنی به نام *ایران نامه* منتشر می‌کند.[۱]

ج) دربارهٔ گرجستان

جمهوری گرجستان، در مرکز و غرب ماورای قفقاز[۲]، از زمان‌های بسیار قدیم

---

۱. *ایران نامه* دو ماهنامه پژوهشی، فرهنگی، علمی و اجتماعی است که از سال ۱۹۹۳ م (فروردین ۱۳۷۲ هش) در ایروان چاپ و منتشر می‌شود. از جمله اهداف انتشار این مجله، شناخت تاریخ و فرهنگ کشورهای همسایه از جمله ایران و انتقال اطلاعات جامع دربارهٔ شرق به ویژه ایران به مخاطبان مشتاق، عنوان شده است. دربارهٔ انتخاب نام *ایران نامه* چند دلیل ذکر شده است:

الف) محور اصلی گرایش‌های این ماهنامه ایران خواهد بود، زیرا هنگامی که به ایران می‌اندیشیم نه فقط مرزهای جغرافیایی امروز آن، بلکه تمام کشورهایی که از دیرباز در حوزهٔ نفوذ فرهنگی و سیاسی ایران بوده‌اند، از آسیای صغیر تا خلیج فارس و از آنجا تا هندوستان و به طور کلی تمامی کشورهای فارسی زبان از جمله پاکستان، افغانستان، تاجیکستان و... مورد نظر است؛ ب) دلیل واقعی انتخاب نام *ایران نامه*، نگاه سنتی - ملی ارمنیان به ایران به عنوان نمادی از شرق است. نک: *فصلنامهٔ فرهنگی پیمان*، شمارهٔ ۱، ص ۱۰۷ و ۱۰۸.

با این حال، جای تأسف است که این مجله فقط به زبان ارمنی منتشر می‌شود. شایسته آن بود که مرکز ایران‌شناسی، که به همت و کمک مسئولان ایرانی تأسیس شده است و انتشار مجله نیز از همان طریق در مرکز مذکور انجام می‌گیرد، حداقل با عنایت به همان دلیل نخست، که همهٔ فارسی زبانان کشورهای یاد شده را مخاطب خود می‌داند، به زبان فارسی یا حداقل به زبان ارمنی و فارسی منتشر می‌شد.

۲. دربارهٔ موقعیت جغرافیایی گرجستان نک: روبین مترولی، گرجستان، ترجمهٔ بهرام، احمدیان، زیر نظر جمشید، گیونا شویلی، تهران، سفارت گرجستان، ۱۳۷۵؛ نیز نک: *راهنمای کشورهای مشترک المنافع و جمهوری بالتیک*، طرح، تهیه و نشر از گیتاشناسی، تهران، ۱۳۷۴.

با ایران روابط ادبی و فرهنگی داشته و مدت زیادی جزو قلمرو ایران زمین بوده است.

ایرانیان عصر اشکانی، گرجستان را "ورژان" یعنی سرزمین گرگ یا گرگان می‌نامیده‌اند و این ورژ یا ورک[1] همان گرگ است و هنوز هم در برخی لهجه‌های ایرانی نظیر لهجهٔ طبری، گرگ را ورگ می‌گویند و اینکه اعراب مسلمان و ایرانیان دورهٔ اسلامی این قوم را "گرج" یا "کرج" خوانده و سرزمینشان را "گرجستان" نامیده‌اند، با همان نام قدیمی به معنای گرگ بی‌ارتباط نیست. خود گرجیان نیز گرگ را مظهر و نماد ملی می‌دانند که این باور نیز از نامگذاری ایرانیان ناشی شده است.

اروپاییان کلمهٔ جرجی‌ها[2] را از همین اسم ایرانی ساخته‌اند، اما به نحوی کاملاً غلط آن را از اسم جرج مقدس یا همان "جرجیس" مشتق دانسته‌اند، که بنابر عقاید دورهٔ مسیحیت، قدیس حامی کشور و ملت گرجستان است.[3]

از زمان هخامنشیان به بعد گرجستان همواره ایالتی از ایران به شمار می‌رفته است[4] و گاهی به دلیل فترت‌های ناشی از ضعف حکومت مرکزی ایران،

---

۱. واختانگ اسم خاص رایج در بین گرجیان است. این واژه شکل تغییر یافتهٔ ورک تنگ به معنی گرگ تن است.

2.Georgians

۳. نک: دیوید، مارشال لانگ، *گرجی‌ها*، ترجمهٔ رقیه بهزادی، تهران، دفتر مطالعات سیاسی و بین‌المللی وزارت امور خارجه جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۳.

۴. حتی برخی معتقدند تفلیس را اعیان و شاهزادگان ایرانی گرجستان در زمان هخامنشیان بنیاد کرده‌اند. نک: *دایرةالمعارف الاسلامیه*، ج ۵، بیروت، دارلمعرفة. در عصر ساسانیان راه کاروانی تجارتی ایران و گرجستان را به یکدیگر منتصل می‌ساخته است. اسناد و مدارک باستان‌شناسی و مسکوکات دورهٔ ساسانی که در گرجستان کشف گردیده است، گواه درخشانی بر روابط اقتصادی بین دو کشور است. نک: الکساندر گواخاریا، و داوید کاشی تازده، *روابط فرهنگی و تاریخی گرجستان و ایران*، تیلیسی [تفلیس]، ادارهٔ نشریات دانشگاه تبیلیسی، ۱۹۷۸ م، ص ۳.

گرجستان تحت تصرف رقبای غربی ایران نظیر مقدونیان، رومی‌ها، عثمانیان و روس‌ها درآمده یا حکومت‌های مستقل در این منطقه تشکیل می‌شده است و تا سرآغاز قرن نوزدهم میلادی پیوستگی گرجستان با ایران مسلم بوده است و در دورهٔ قاجاریه شاهزادگان گرجی از طرف شاه ایران به نیابت در گرجستان حکومت می‌کرده‌اند. تأثیر فرهنگ و تمدن ایران باستان بر گرجستان امری همه جانبه است و مدنیت ایرانی در تمام ارکان جامعه گرجستان نفوذ و رسوخ داشته است. حکومت و سیاست و نظام کشورداری و آیین و فرهنگ و ادب و هنر گرجستان از ایران و تمدن ایرانی متأثر بوده است.

با فروپاشی امپراتوری ساسانی تمام قفقاز، و از جمله گرجستان، به دست مسلمین فتح شد و گرجستان به مدت دوازده قرن به عنوان بخشی از بلاد مسلمین به حیات تاریخی خود ادامه داد و قسمت عمدهٔ این تاریخ در پیوستگی با ایران دورهٔ اسلامی بوده است. تسلط مسلمین بر گرجستان باعث پیشرفت فراوان پایتخت جدید گرجستان، یعنی تفلیس، شد و این کشور به صورت مرکز مهمی برای علوم اسلامی و دانش‌های گوناگون رایج در میان مسلمین درآمد.

شاهنامهٔ فردوسی در قرن دوازدهم، یعنی کمی پس از خود فردوسی، به زبان‌های گرجی برگردانده شده که متأسفانه اینک اثری از آن نخستین ترجمه بر جای نمانده است. اما ترجمه‌های متعدد دیگری از قسمت‌های مختلف *شاهنامه* در سده‌های پانزدهم تا هجدهم به زبان گرجی به نظم و نثر صورت گرفته است. بخشی از این ترجمه‌های گرجی از *شاهنامه*، "*روستومیانی*" (رستم نامه) نام دارد. *روستومیانی* اثر سراپیون [سهرابیان] ساباشویلی، کتاب رایج قرائتی دربار پادشاهان گرجی بوده که نقالان آن را می‌خوانده‌اند. ماموک تاواکلاشویلی در قرن هفدهم ترجمه‌ای از داستان ضحاک و فریدون را به گرجی به نظم کشید و آن را *زاکیانی* یا *ضحاک‌نامه* نام نهاد.

شاهکارهای ادبی فارسی از جمله حماسهٔ فردوسی الهام‌بخش سخن سرایان گرجی بوده است و می‌توان گفت بخش عمدهٔ ادبیات کلاسیک فارسی و حتی ادب

معاصر فارسی به زبان گرجی برگردانده شده است [۱] وجود نویسندگان برجسته و شاعران پارسی گوی گرجستانی تبار، دلیل محکمی بر گسترهٔ زبان و ادب فارسی و فرهنگ ایرانی - اسلامی در این منطقه است.

از آن جمله افراد زیر را با نمونه‌ای از شعرشان می‌توان نام برد:

- **حبیشی تفلیسی**: از مشاهیر دانشمندان سدهٔ ششم هجری قمری. دارای آثار و تألیفات متعددی است که مشهورترین آنها *قانون ادب* و *وجوه قرآن* است.

- **سیف تفلیسی**: از شاعران حدود سدهٔ هفتم هجری:

مادر که تو را بزاد ای حور نژاد / ابلیس بخندید و بشد خرم و شاد

یعنی که بدین روی توانم برداد / دین همه امت محمد(ص) برباد

- **لطیف تفلیسی**: شاعر سدهٔ هفت یا قبل از آن است. این رباعی از او در *نزهةالمجالس* آمده است:

از عشق تو هر دم ای صنم توبه کنم / وز خوردن غم، به رغم غم توبه کنم

چون روی تو باز بینم ای جان و جهان / از کردن توبه، باز هم توبه کنم

- **نشاطی گرجی**: شاعر قرن سیزدهم هجری:

کنم هر گه دعایی کز دلم بیرون شود مهرش / به خود آهسته می‌گویم که یارب بی اثر باشد

- **بدر تفلیسی**: از شاعران سدهٔ هفتم هجری است. در کتاب نزهة المجالس ۳۷ رباعی از او آمده است.

- **برهمن گرجی**: از شاعران سدهٔ یازدهم هجری:

تو را از نکهت گل آفریدند / مرا از شور بلبل آفریدند

به صحرا لاله، در محفل چراغم / به هر صورت که هستم بی تو داغم [۲]

---

۱. در تدوین این قسمت از پژوهش ارزنده آقای سعید رضوی بهره برده‌ام که هنوز به طبع نرسیده است، جستاری در زمینه‌های روابط فرهنگی ایران و گرجستان، ص ۱۳ تا ۳۱ با تلخیص و اندکی تصرف.

۲. عزیز، دولت آبادی، منبع پیشین، ص ۳۴۴ تا ۳۷۴. در این کتاب ۲۵ شاعر گرجی معرفی شده‌اند و ابیاتی از اغلب آنان نقل شده است.

در حال حاضر مراکز ایران‌شناسی در جمهوری گرجستان بیش از گذشته فعالیت دارند، از جمله:

- کرسی فقه اللغهٔ زبان‌های ایرانی دانشگاه دولتی تفلیس.
- بخش فقه اللغهٔ فارسی مؤسسهٔ خاورشناسی فرهنگستان علوم.
- بخش زبان‌های هندی و ایرانی مؤسسهٔ خاورشناسی فرهنگستان علوم. و در

برخی از مدارس دولتی [1] و دانشکده‌های خاورشناسی، تاریخ، زبان‌شناسی، جغرافیا در دانشگاه دولتی تفلیس و مؤسسهٔ آسیا و آفریقای تفلیس و دانشکدهٔ فیلولوژی (فقه اللغه) دانشگاه دولتی شهر کوتائیس زبان فارسی تدریس می‌شود.

از دیگر نشانه‌های علاقه و پیوند فرهنگی میان دو ملت، وجود نسخه‌های خطی فارسی [2] و اسناد دیوانی به زبان فارسی مربوط به فرمان‌های پادشاهان

---

۱. از جمله مدرسهٔ شمارهٔ ۱ تفلیس که قدیمی‌ترین دبیرستان گرجی با مدت ۱۹۵ ساله است. این مدرسه از نظر امکانات و فضای آموزشی در حد یک دانشگاه تقریباً مجهز است. در این مدرسه، حدود ۲۰۰۰ نفر دانش‌آموز مشغول به تحصیل هستند و از بین آنها حدود ۳۰۰ نفر از سال سوم، زبان فارسی را به عنوان زبان خارجی انتخاب می‌کنند. در این مدرسه ۶ زبان خارجی (آلمانی، روسی، فرانسه، اسپانیولی، انگلیسی و فارسی) تدریس می‌شود. زبان فارسی از سال ۱۹۷۸ م. در دبیرستان شمارهٔ ۱ تفلیس تدریس می‌شود. در حال حاضر ۶ معلم فارسی، که دوره‌های دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی را در ایران سپری کرده‌اند، در این مدرسه به تربیت دانش‌آموزان مشغول هستند.

۲. از تعداد ۴۰۰۰ جلد کتاب موجود در مؤسسهٔ نسخه‌های خطی به زبان‌های عبری، ارمنی، سریانی، عربی و فارسی، حدود ۵۰۰ سند و ۸۰۰ جلد کتاب به زبان فارسی در این مرکز نگهداری می‌شود. *راهنمای مجموعهٔ نسخ خطی* در دو جلد چاپ و منتشر شده و جلد سوم آن زیر چاپ است. متأسفانه اطلاعات مربوط به نسخه‌ها کاملاً به زبان گرجی است جز سرآغاز نسخه‌ها که به زبان فارسی آورده شده است. از جمله نسخه‌های موجود در این مؤسسه: *خمسهٔ نظامی*، *شاهنامهٔ فردوسی*، *بوستان سعدی* با مینیاتور و نسخه‌ای نفیس از قرآن کریم (در قطع رحلی در ۳۶ برگ به خط محمد حسین تبریزی با تهذیب زیبا و مطلّا) بسیار دیدنی بود.

ایران(۱) خطاب به حکام محلی گرجستان است. همچنین در موزهٔ دولتی تاریخ گرجستان، آثار هنری ایرانی از جمله فرش و صنایع دستی و سکه‌هایی با خط فارسی موجود است.

د) پیشنهادها

از جمله راهبردهای آموزش و گسترش زبان و ادبیات فارسی، بازیافت و حفظ هویت فرهنگی ملل همزبان و انتقال مواریث فرهنگی و تحکیم بنیان‌های فکری کشورهای همجوار و آشنا ساختن همهٔ ملت‌ها با آثار درخشان ادبی و مفاهیم والای انسانی موجود در شعر و ادب فارسی است. به همین منظور و با هدف تحقق طرح گفت وگوی تمدن‌ها و فرهنگ‌ها، تأمل و تدّبر در روحیات سایر ملل و پیشینهٔ روابط فرهنگی و اقتصادی و اجتماعی و درک ضرورت‌های جهان معاصر و نیازهای بشر امروزی، باید به ابزارها و راهکارهای سودمند، به ویژه در مقولهٔ آموزش، دست یازید. بنابراین، با در نظر گرفتن سوابق فرهنگی ایران با ملت گرجستان و ارمنستان پیشنهادهای ذیل را طرح می‌نماید:

۱- آموزش زبان و ادبیات فارسی همراه با مباحث ایران‌شناسی و تاریخ روابط دو ملت باشد.

تجربه و بررسی‌ها نشان می‌دهد که زبان‌های غیر بین‌المللی به تنهایی متقاضیان کم‌تری دارند. راه زنده نگه داشتن و گسترش این نوع زبان‌ها، آموزش آن در کنار فرهنگ و تاریخ است.

۲- برنامه‌های آموزشی و متن کتاب‌های درسی رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی ویژهٔ خارجیان به گونه‌ای باشد که مباحث اصلی ایران‌شناسی را در بر بگیرد.

---

۱. فرمان‌های شاهان ایران که در مخازن تفلیس بایگانی شده در سه جلد تدوین شده است. نک:

1. Putaridze, *Vladimer,and others,The collection of Persian Farmans ofTbilisi* ,Vol1,:(Edit:Magali A.Todua). Kutaisi,1995.

همچنین با همکاری مراکز آموزشی خارجی ترتیبی اتخاذ شود که رشته‌های تخصصی دربارهٔ هنر، ادبیات، فرهنگ مردم، زبان‌شناسی فارسی ایجاد شود وگرنه هر فردی که به خوبی به فارسی صحبت می‌کند و معلومات ادبی ندارد نمی‌تواند نیازهای شیفتگان ادب گران سنگ ایرانی را پاسخ بگوید.

۳- تألیف متون آموزشی و کمک درسی و راهنمای کتاب‌های آموزشی با همکاری استادان ایرانی و استادان دانشگاه‌های مختلف دو کشور با توجه به وجود رقابت بین مراکز دانشگاهی و نیز روحیات خاص هر یک از ملت‌ها.

۴- تدوین کتاب‌های درسی ویژهٔ دانشجویان رشته‌های ایران‌شناسی، زبان فارسی و تاریخ به تناسب نیاز آنان و میزان واحدهای درسی و ساعات برنامه‌های دانشگاهی.

۵- ادامهٔ برگزاری دوره‌های دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی ویژهٔ استادان، ایران‌شناسان، معلمان و دانشجویان زبان و ادبیات فارسی در ایران و در آن کشورها (با اعزام استادان توانا و خوش بیان و آشنا به شیوه‌های تدریس). در برنامهٔ برگزار شده در خارج، می‌توان دوره‌های ویژه دربارهٔ شاعران ایرانی یا موضوعات مهم ادبی در نظر گرفت.

۶- تقویت امواج ماهواره‌ای و رادیویی و یا ایجاد ایستگاه‌های رادیویی به منظور تحت پوشش قرار دادن منطقه و پخش برنامه به زبان گرجی و ارمنی و امکان استفاده از رادیو و تلویزیون ایران در منطقه، نیز همکاری شرکت‌های سینمایی ایرانی، گرجی و ارمنی در ساخت برنامه‌های مستند دربارهٔ روابط فرهنگی.

۷- پذیرش دانشجویان مستعد رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی و اعطای بورس تحصیلی به آنان برای ادامهٔ تحصیل در ایران و کمک به شکستن روحیهٔ انحصاری استادان و تأمین اعضای علمی شایسته و تقویت کرسی‌های زبان و ادبیات فارسی.

۸- اعزام چند نفر استاد و دانشجو به گرجستان و ارمنستان به منظور آموزش زبان گرجی و ارمنی (شناخت ما از مطالعات ایران‌شناسی منطقهٔ قفقاز بسیار اندک است).

۹- انتشار مجله‌های دو زبانه، فارسی - گرجی و فارسی - ارمنی به منظور آگاهی محققان دو کشور از تحولات ادبی معاصر و نتایج پژوهش‌های ایران‌شناسان.

۱۰- تهیهٔ نرم افزارهای رایانه‌ای و تولید نوارهای صوتی و تصویری آموزش زبان و ادب فارسی.

۱۱- پاسخگویی به نیازها و پرسش‌های استادان و دانشجویان زبان و ادب فارسی از طریق شبکهٔ اینترنت.

۱۲- همکاری در تحقیقات مشترک و تدوین فرهنگ‌های دو زبانه و تبادل استاد و دانشجوی پژوهشگر.

۱۳- تشکیل و تقویت انجمن‌های دوستی و تشکیل کلاس‌های آموزشی و همایش‌های علمی به منظور معرفی فرهنگ، هنر، و مشاهیر ادبی.

۱۴- ارتقای سطح روابط سیاسی و تقویت رایزنی‌ها و نمایندگی‌های فرهنگی.

۱۵- برگزاری هفته‌های فرهنگی در دو کشور به منظور معرفی پیشرفت‌های فرهنگی و هنری و...

دکتر جلیل بانان صادقیان

رویکردی به آموزش فارسی به خارجی‌ها

نیاز به بررسی و ارزیابی

چند سالی است که آموزش فارسی به خارجی‌ها مورد توجه قرار گرفته است. از تأسیس چند نهاد و شورای گسترش زبان و ادب فارسی در چندین وزارتخانه، از راه‌اندازی دوره‌های تحصیلات تکمیلی در چندین دانشگاه کشور، از چاپ چند کتاب درسی جدید و تشکیل گردهمایی‌های مرتب سالانه این را می‌شود نتیجه گرفت. اگر این توجه تنها یک عارضهٔ زودگذر سیاسی و اقتصادی نبوده، از اقبال زبان‌آموزان، احساس مسؤولیت مسؤولان، و رشد و آگاهی ما از مسائل زبان و آموزش زبان نتیجه شده باشد، باید به وضعیت آموزش فارسی به خارجی‌ها در حال حاضر نگاهی بیاندازیم و با توجه به ویژگی‌های آن، راهی برای آینده ترسیم کنیم. این نوشته کوتاه حرکتی است در این جهت.

آموزش فردی و آموزش رسمی

در کشور ما سنت آموزش فارسی به خارجی‌ها بیش‌تر و از دیرباز یک سنت آموزش خصوصی و فردی بوده است. این نوع آموزش ویژگی‌های با ارزشی دارد.

در پی علاقه و نیاز خود، زبان‌آموز معلم و کتابش را برمی گزینند. وقت، انرژی، و هزینه‌ای را به همین منظور به کار می‌گمارد. اگر این شوق و رغبت اولیه حفظ شود و تداوم پیدا کند، استاد و کتاب انتخاب شده توان راهنمایی زبان‌آموز را داشته باشند، آموختن به بار می‌نشیند. زبان‌آموز با فرهنگ بومی و زبان آشنا می‌شود، هماهنگی بین معلم، کتاب درسی و زبان‌آموز موجب تسلط او به زبان می‌گردد. این سنت عاری از عیب و کاستی نیست.

تجربه یاد دادن و یاد گرفتن فردی و خصوصی است، در نتیجه تعمیم پیدا نمی‌کند، حوزه‌های مطالعاتی و پژوهشی به وجود نمی‌آید، کتاب و نشریه چاپ نمی‌شود، دوره‌های تربیت معلم راه اندازی نمی‌شود. نگرش‌های سلیقه‌ای و ارزیابی نشده در مورد مسائل زبان و آموزش آن شایع می‌شوند. این تقریباً وضعیت آموزش فارسی به خارجی‌ها در کشور ما بوده است.

نگاهی گذرا به آموزش انگلیسی به بومی دیگر زبان‌ها ما را در درک چگونگی آموزش فارسی به خارجی‌ها کمک خواهد کرد. البته زبان انگلیسی در قرن حاضر موقعیتی دارد که قابل قیاس با فارسی و هیچ زبان دیگری نیست. جدا از عوامل سیاسی، اقتصادی، می‌خواهم نشان دهم که موفقیت در آموزش انگلیسی به اهل دیگر زبان‌ها بیش‌تر به خاطر وجود یک دانش و فلسفه همگانی آموزش زبان خارجی به دیگران است. چنین دانش و شناخت در کشور ما در بین اکثر دست اندرکاران و مسؤولان آموزش فارسی به خارجی‌ها وجود ندارد. کوتاه و گذرا توضیح می‌دهم.

امروز دانشگاهی در دنیا نمی‌توان پیدا کرد که در آن یک یا چند دورهٔ تحصیلات تکمیلی در مورد آموزش انگلیسی به خارجی‌ها دایر نشده باشد. کم‌تر ناشر بین‌المللی را می‌توان پیدا کرد که بخش عظیمی از سرمایه و توان خود را به نشر کتاب‌های درسی و نشریه‌های تخصصی آموزش انگلیسی به دیگران، اختصاص نداده باشد. سالی نمی‌گذرد که در گوشه و کنار جهان گردهمایی‌هایی به منظور

بررسی مسائل آموزش انگلیسی به خارجیان تشکیل نشده باشد. بیش‌ترین پژوهش‌ها و مطالعات در زبان‌شناسی کاربردی، یک حوزهٔ مطالعاتی که از زمان ابداع خط تأثیر خود را روی تمام مطالعات زبان‌شناختی و در حل مشکلات زبان‌شناختی گذاشته، الآن صرف پاسخگویی به پرسش‌های مربوط به آموزش انگلیسی به بومی دیگر زبان‌ها می‌شود.

اگر قصد بر این است که آموزش فارسی از حالت سلیقه‌ای و تجربه‌های موردی خارج شده و یک شناخت و حساسیت همگانی و منظم از زبان فارسی به عنوان یک زبان خارجی و آموزش آن به اهل دیگر زبان‌ها پیش بیاید باید ضمن ارزش‌های خوب آموزش‌های انفرادی مثل "زبان‌آموز - محوری" باید به اصول و روش‌های آموزش‌های رسمی و عمومی توجه کنیم تا دوره‌های تربیت آموزش معلم راه بیافتند، برنامه‌های آموزشی متعدد راه بیافتند، کتاب‌ها و وسایل کمک آموزشی تهیه و تدوین شوند تا در نتیجه این اقدامات، شناختی همگانی از فارسی و مسائل آموزش فارسی به اهل دیگر زبان‌ها حاصل شود و ما هم مثل دست‌اندرکاران آموزش انگلیسی به دیگران، صاحب یک حوزه مطالعاتی و پژوهشی دربارهٔ فارسی و آموزش آن به اهل دیگر زبان‌ها باشیم و در تصمیم‌گیری‌های بعدی نه سلیقه‌های شخصی، نه روابط گروهی بلکه اصول و روش‌های آن ملاک باشند.

فلسفهٔ آموزش فارسی به بومی دیگر زبان‌ها

وجود چنین فلسفه و شناختی ما را کمک می‌کند که در جست و جوی پاسخ به پرسش‌هایی مثل پرسش‌های زیر کوشا بوده، امکان بررسی و ارزیابی پاسخ و تکمیل مداوم آنها را داشته باشیم.

زبان چیست؟ زبان خارجی و زبان دوم یعنی چه؟ توانایی در کاربرد یک زبان خارجی چه معنی دارد؟ کتاب و مطالب آموزشی چه نقشی در آموزش زبان‌های خارجی می‌توانند داشته باشند. معلم زبان خارجی چه ویژگی‌هایی را باید داشته باشد؟ یاد دادن / یادگرفتن یک زبان خارجی یعنی چه؟ سطح دانش و توانش یک

فرد در زبان خارجی را چگونه می‌توان مشخص ساخت؟

شاید فرصت این نباشد که پاسخی هر چند کوتاه در اینجا به تک تک این پرسش‌ها ارائه داد، ولی نمی‌توانیم به آینده آموزش فارسی امیدوار باشیم اگر شناختی همگانی در مورد این پرسش‌ها در بین دست‌اندرکاران و مسؤولان آموزش و گسترش زبان فارسی وجود نداشته باشد.

زبان چیست؟ بسیاری از آنها که آموزش زبان به دیگران را در عهده دارند چه معلم زبان و چه مؤلف کتاب و مطالب درسی نیازی به درگیری مستقیم با این پرسش را حس نمی‌کنند و به آن معتقد نیستند. فکر می‌کنند که همین که یک فرد اهل زبان بوده و در کاربرد آن مشکلی نداشته باشد می‌تواند در آموزش آن به دیگران موفق باشد. در مقابل، بسیاری دیگر نیز هستند که معتقدند اگر دسترسی به شرحی علمی و مبسوط از یک زبان را نداشته باشیم نمی‌توانیم در آموزش آن موفق باشیم. نادرستی این هر دو دیدگاه به اثبات رسیده است. برای موفقیت در آموزش هر چیز علاوه بر شگردها و دانش خوب آموختن، شناختی بیش‌تر و متفاوت از شناخت غریزی و مادرزادی مورد نیاز است.

از سوی دیگر، پاسخی را که زبان‌شناسان به این پرسش می‌دهند هر چند که ما را در شناخت بهتر از زبان کمک می‌کند ولی چون شرحی است که به منظور اثبات فرضیه‌های خود و با استفاده از زبان و فن‌آوری‌های مخصوص زمینهٔ مطالعاتی ارائه می‌دهند در آموزش زبان خیلی مفید نمی‌توانند باشند. در آموزش زبان به دیگران آن شناخت و آگاهی از زبان مؤثر خواهد بود که از تجربه به دست آمده و در تجربه صحت آن محک خورده باشد. تجربه نشان داده است که زبان تنها همچون یک ابزار ساده ارتباطی با ساختار و سازه‌های متنوع آن نیست. شرح مبسوط آن علاوه بر ساختار، شرح کارهایی که به کمک آن انجام می‌گیرد و ارتباطی که با کاربرد دارد، ممکن خواهد شد. زبان خارجی یا زبان دوم ماهیتاً تفاوتی کیفی با زبان مادری ندارد هر چند که آموزش آن ممکن است متفاوت و منظورهای کاربردی آن محدود باشد.

کتاب چه نقشی در آموزش زبان خارجی دارد؟

کتاب درسی در آموزش زبان‌های خارجی نقش بنیادی، متعدد و در عین حال محدود دارد. برداشت معمول در کشور ما بر این است که کتاب درسی محتوی آموزش، روش آموزش و اهداف آموزش را باید و می‌تواند در اختیار معلم و زبان‌آموز بگذارد. تجربه این را تأیید نمی‌کند. زبان چیزی نیست که نمود آن را به صورت یک محصول یا یک شیئی جامد در کتاب یا کتاب‌هایی جای داد. آنچه یاد گرفته می‌شود، مقدار و کیفیت آن نتیجه و فرایند عواملی است که همه آنها را کتاب درسی نمی‌تواند معین و مشخص کند. روش آموزش را کتاب می‌تواند مشخص کند ولی چون روش یاد دادن و یادگرفتن متأثر از عواملی است که هر زبان‌آموز اندازه و نوع متفاوتی را ممکن است دارا باشد. به عبارتی دیگر هر زبان‌آموز به شگردی متفاوت یاد می‌دهد و یاد می‌گیرد و تصور اینکه یک کتاب بتواند روش یادگیری و یاد دادن استانداردی را اعمال کند نه جایز است و نه از عهده بر می‌آید. کتاب درسی شاید بتواند همچون کتاب‌های راهنمای سفر اطلاعاتی را در اختیار مسافر بگذارد ولی ادعای برابری و یکی بودن با تجربه سفر را نخواهد داشت.

کتاب می‌تواند و باید کاستی‌های معلم را بپوشاند و در عین حال در دست معلم کارآزموده کارآیی بهتری داشته باشد. کتاب در دست معلمی که شناخت مناسبی از فلسفه آموزش دارد بهتر و بیش‌تر می‌تواند در خدمت اهداف، روش و محتوای آموزش باشد.

پژوهش دربارهٔ مسائل آموزش فارسی

آنچه بیش از همه ما را در شناخت و حل مسائل آموزش فارسی به بومی دیگر زبان‌ها یاری خواهد داد اتخاذ یک سنت و روش پژوهشی مناسب می‌باشد. درست است که مطالعات باصطلاح کلاسیک و اطلاع از نظریات دیگران لازمهٔ شناخت مسایل و حل آنها است، ولی، آن شناختی اولاتر است که مبتنی بر تجربهٔ عملی باشد. از طرح یک برنامه آموزشی تا بررسی عملکردهای آموزشی در کلاس درس و

در حین آموزش همه را باید تجربه کرد، نتیجه را سنجید و با طرحی دیگر و عملکردی دیگر منتظر نتیجه‌ای بهتر شد. این روش برخورد با مسائل ما را کمک می‌کند تا تنها مقلد و نظاره‌گر صرف عملکرد دیگران نباشیم. دانشی که در این راه می‌آموزیم کاربردی بوده و ما را در ایجاد تغییر در وضعیت فعلی یاری خواهد داد. عمل آگاهانه، نه نظریه‌های آزمایشگاهی حاکم بر تصمیم‌گیری‌های ما در تمام مراحل آموزش باشد.

دکتر ناصر بقایی

پرسمان خط

از الفبا سخن می‌گویيم؛ زیرا زبان آموزی و خط‌پردازی را باید از اینجا آغاز کرد و دشواری گریوه‌ها و بست و بند زبان و خط را در ارتباط با یکدیگر به صورت یک واحد و موضوع اساسی بررسی کرد. این کار با منافع ملی و فرهنگی ما بستگی ناگسستنی دارد. هم اکنون ما بسیاری از آنچه را باید در دبستان‌ها آموخت به دبیرستان‌ها یا دانشگاه‌ها می‌بریم و در پیوند این جا به جایی نا به جا چه بسیار نیروهایی که به هدر می‌رود و پیوسته نیز با تنزل سطح آموزش رو به رو هستیم.

کوششی که در کشور ما از چندی پیش برای پیشبرد سواد آموزی پا گرفته است همگان را به این نکته گرایانده است که کاری شگرف با نتایجی بزرگ دنبال می‌شود.

روش‌های چندی برای کوتاه و سودمند کردن دورهٔ سواد آموزی هم اکنون در کار است که در سال اول دبستان، آموزش بزرگسالان و دورهٔ آمادگی پیاده شد. ولی در تدارک دروس به پرسمان دشواری خط چنان که باید توجه نشده است. این به جای خود درست است که زبان آموزی می‌تواند انگارهٔ جهانی داشته باشد، ولی هر روشی را که برگزینیم خواه ناخواه الگوی خط را نیز با خود

دارد. در این مقاله سخن از اصلاح یا تغییر خط فارسی در پیش نیست. بنابراین
است که با نویسه کنونی فارسی خط آموزی را در پیوند با زبان به گونه‌ای رهیابی
کنیم که سوادآموز را با آرامشی همراه با خرسندی در پیشرفت گام‌های نخستین
کمک کند؛ زیرا در این اقدام بزرگ یکی از شروط موفقیت، چگونگی برداشت
گام‌های نخستین است.

در این باره روشی را که چندین سال پیش در سنجش با روش‌های معمول در
پیش گرفته و خود به تدریس آن پرداخته‌ام باز می‌نمایم.

شایان یادآوری است که با این انگاره در ۲۳ درس به مدت ۱۸ هفته، ۳۴ نوآموز
را برای خواندن روزنامه خبری و نوشتن جمله‌های ساده آماده کرده‌ام و هم اکنون
نیز این آمادگی را در خود می‌بینم که اگر سیستان دور است میدانش نزدیک است.
در درس‌های نخستین، واژه‌ها و پس از آن جمله‌هایی که با نویسه‌های گسسته
(حروف متصل) پرداخته شده برای نوآموز مایه پیشرفت و پشتگرمی را فراهم
می‌سازد و هر درس با "نمونه -کلید" به درس بعد پیوند می‌یابد. نمونه کلید، یکی از
واژه‌های درس پیشین است که به کمک آن درس نو باز می‌شود و در مقاله با توضیح
بیشتری آمده است.

سنجش شمار دروس و دورهٔ آموزش این طرح با کتاب سال اول چنین است:

در کتاب سال اول ۱۱ درس نخست ویژهٔ رسم خط افقی، عمودی و خمیده
است و ۷۹ درس متن کتاب است. از نخستین درس‌ها "ب" بزرگ و "ب" کوچک،
"ن" بزرگ و "نـ" کوچک و ناهمگونی این نویسه‌ها در ذهن نوآموز می‌خلد و او را با
دشواری رو به رو می‌کند. در این پیشنهاد، که با نویسه‌های گسسته در درس‌های
نخستین همراه است، پس از ۲۳ درس هر آنچه در ۷۹ درس کتاب اول دبستان آمده
است آموخته می‌شود، دروس ۲۳ گانه را همراه با مقاله آورده‌ام و نمونه تمرین
درس‌ها را به آن افزوده‌ام. آموزش رسم خط و تصویرهای مناسب هر درس نیز در
چاپ کتاب گنجانیده خواهد شد. چاپ کتاب را هر ناشری عهده‌دار شود، بنده

تدوین و ویرایش آن را عهده‌دار خواهم شد.

دشواری اساسی دیگر چگونگی نوشتن واژه‌های همبست (مرکب) در خط فارسی است که در مقاله‌ای جداگانه، که در نامه شهیدی چاپ شده است، باز نموده‌ام و تصویر آن را پیوست این مقاله کرده‌ام تا مراجعه به آن آسانتر باشد و نیازی به تقریر آن نیفتد.

برای فارسی‌آموزان بیگانه از آوانوشت جهانی کاربرده در زبان‌شناسی بهره می‌گیریم تا نوآموزان چگونگی بازخوانی فارسی را فراگیرند. ناگفته پیداست که برگردان هر جمله نیز در خودآموز با فارسی آن همراه خواهد بود.

آموزش خواندن و خط فارسی

درس ۱ – آزاد دَر را زَد.

د، َ، ر، س، (ا) آ، ز، ا

دَرسِ ۲ – آزاد دارو دارَد. او دارو را داد، آراد آرد دارَد.

و – او

دَرسِ ۳– آراد آذَر را آواز داد. او دارو را آورد.

آذر آراد را دارو داد.

ذ– و (واو)

درس ۴– آراد دَر را زور داد. آزاد داد زَد. آراد اَز ده آرد آورد. آزاد روزه دارَد. آراد آرد را از راهِ دور آوَرده بود. آرد را به آزاد داد. آزاد آزاده را آواز داد و آرد را به او داد. آزاده به آراد آب داد.

ه (ه) بـ ب. æ

درس ۵– آراد اَز آباده توت آورد. او به داوَر توت داد. داوَر توپ را به او داد. او توپ را بُرد. پَس از بازی توپ را به داوَر پَس داد. او توپ را به زَری داد. زَری دَر توپ بازی پَری را بُرد. پَری توپ را با پا به زَری زَد. زَری داد زَد. او توپ را بُرد و به داوَر داد.

تـ ت، پـ پ ـُی (ای)

درس ۶- داوَر توپ را به سارا و زَری داد. پَس از بازی سارا توپ را به داریوش داد. او پَرویز را دید. بِسیار شاد شُد. توپ را به او داد. پَرویز توپ را به تور دَروازه زَد.

سـ - یـ = (یـ) ش شـ

درس ۷- پَرویز دیروز با اَسب اَز آبادی به رِی آمَد. او اسب را به بابا داد. بابا اَسب را پیش بارْبُد بُرد وَ به او داد. بارْبُد سَوارِ اسب شد و از رِی به آزادی آمَد. بَردیا بامداد امروز اَسب را به رِی بُرد. بَردیا اَسب سَواری را بِسیار دوست دارَد. نام اَسبِ پَرویز اَبرِ باد است. اَبر باد اَسبِ رام وَ باهوشی است.

ی = ی (ای) مـ - م

درس ۸- دیروز آسمان اَبری بود. بامداد باران می‌بارید. شَب باران بَند آمَد. دادپور، با راهِ آهَن اَز توس آمد و شَب را نَزد ما ماند. اِمروز هَم هَوا، ابری است و شایَد باز باران بِبارد. پرویز نَردبان را از پُشتِ بام پایین آوَرد. نردبان را پَریروز پِدَر به پُشت بام بُرده بود.

یـ نـ ن، هـ = ه

درس ۹- لاله وَ هاله به دَبستان می‌روَند. لاله در کِلاسِ دُوّم وَ هاله در کِلاس اَوّلِ دبستان است وَ دَر زَمین وَرزش بازی می‌کُنند. وَ یا دَر کِنارِ زَمینِ بازی می‌ایستَند و بازیِ هَم کِلاسی‌ها را تَماشا می‌کُنند. لاله و هاله وَرزش والی بال را بسیار دوست دارَند و بیش‌تر با هَم والی بال بازی می‌کُنند. لاله و هاله دَر میانِ دانِش‌آموزانِ کلاسِ دوستِ بسیار دارَند و با هَمه مِهربان هَستَند و همه آنها را دوست می‌دارَند.

- لـ ل - کـ (و وَ) = وَ

درس ۱۰- این میز را از چوبِ کاج دُرُست کَرده‌اَند. در رویِ اینِ میز یک پارچ، یک جام و یک لیوان است و هَر سه آب دارند. پارچ در میان جام و لیوان است. لیوان پُر از آب است. جام نیمه پُر است، پارچ کَمی آب دارد. دَر جام سه ماهیِ کوچَک شِنا می‌کُنند، یِکی نارنجی رَنگ و دو تا زَرد رنگ‌اَند. شایِسته تِشنه بود یک

لیوانِ آب از پارچ برداشت و نوشید و پارچ و لیوان را رویِ میز گذاشت.

- ایـ چـ - چ، جـ - ج، گـ - گ، ک

درس ۱۱- اینجا خانهٔ مَریَم است. او با بَرادَرَش مَهدی در اینجا با هَم زِندِگی می‌کُنند. مریم روزها به کارخانهٔ پارس شیمی می‌رَوَد و دَر آزمایشگاه کار می‌کُنَد. به کارِخانه هَم می‌رسَد. مَهدی در کلاسِ چهارُمِ دَبیرستان بِهشتی درس می‌خواند. مهدی چَرخ سَوار خوبی است. او با دوچَرخه از خیابان خورشید به دبیرستان می‌رَوَد و بَرمی گردَد.

- خـ خ خو، ۀ (یِ)

درس ۱۲- فَرهاد و فَرزاد به دانِشکدهٔ بهداشت می‌رَوند. فرهاد دانشجویِ بهداشت است و فرزاد در رِشتهٔ تَغذیه درس می‌خواند. فرزاد آشپَزِ ماهِری است وَ غذاهای خوب می‌پَزد. سوپِ جَو، آشِ کَلَم، چِلوکَباب و پُلو خُورِش دَر بَرنامهٔ غَذاییِ هَفتِگی است. اینجا آشپَزخانه است. اُجاقِ گاز در زیر هَواکِش قَرار دارَد. اُتاقِ ناهارخوری در کِنارِ آشپَزخانه است. در آشپزخانه دیگ، کاسه، بُشقاب، پیشدَستی، قاشُق، کارد و چنگال و اَبزارهایِ لازِمِ دیگر را دَر کِشَوها و رَف چیده‌اَند. فرهاد برای خرید و آشپزی و کارهایِ منزِل با فرزاد کُمَک می‌کُند.

- غـ غ، ـغـ فـ ف، قـ ق

درس ۱۳- حَیاطِ خانهٔ مریم باغچه دارَد. طولِ باغچهٔ حَیاط، هَفدَه و عَرضِ آن سیزدَه مِتر است. دوستِ خانِواده سَعید زارع در زمستان باغچه را بیل زَده و در بهار سَبزی کاشته است. سبزی غذای مُفیدی است و با آن خوراک‌هایِ لَذیذ و خوش مَزه می‌پَزند. در سُفرهٔ غذای مریم و مَهدی سَبزی فَراوان است. در باغچه حَیاط، درختِ گیلاس، آلبالو، بادام، عَناب و یک نهال سیب به چَشم می‌خورَد که در بهار شکوفه هایی خوَش رَنگ، سُرخ و سِفید و خِیلی زیبا می‌دهند. این خانه دارای دو اُتاقِ خواب، یک سالُن پَذیرایی و یک گاراژ کوچَک است که اُتومبیل را در آنجا پارک می‌کُنَند. دیروز بَرف باریده بود. مهدی بَرف‌های بام را پارو کرده به باغچهٔ منزل ریخت.

ط، ع، ـعـ، ژ

درس ۱۴ - ثُرَیا و کَیومَرث خواهَر و بَرادَرند. آنها در طَبَقه هَمکَفِ یک ساختِمان کوچَک آپارتمانی دو خوابه اِجاره کَرده‌اند. صاحِبِ آپارتمان خانُمِ ثابِت در هَمان ساختمان سُکونَت دارد. خانم ثابت زَنی مهربان و خُوش بَرخُورد است. در روزهایِ تَعطیل از ثریا و کیومرث دَعوَت می‌کُند یا نَزدِ آنها می‌رَوَد. بَعد از ظُهرِ جُمعه در هَر هَفته پِدَر و مادَر نیز به دیدارِ آنها می‌آیند. این منزل در مَحَلِه قلعهٔ حافِظ در منطِقه دو، نَزدیکِ سازمانِ میراث فَرهنگی قَرار دارد. ثریا و کیومرث بَعد از ظُهرها در پارک بِیهَقی به گردِش می‌پَردازَند.

صـ ثـ ث. ظ

درس ۱۵ - صادق، دیروز و پَریروز به مَدرَسه نَرفت. او مَریض بود و پزشک به او اِستِراحَت داد و بَرای او قُرصِ ویتامین و داروی ضِدِ سُرفه تَجویز کرد که موقعِ خواب و صُبح ناشتا بِخورد. داروها را از داروخانهٔ صادِقیه خَریده بودَند. پزشک گواهیِ بیماری او را نیز بَرای مدرسه نِوِشت که غیبَتِ او را مُوَجّه ثَبت کُنند. حالِ صادق اِمروز بِهبود یافت و به مدرسه رَفت. مادَر، در منزل جوشاندهٔ سَرماخُوردِگی و شَلغَمِ پُخته آماده کرده بود که صادق از آنها نیز اِستِفاده کرد. او از مادر به خاطِرِ تهیهٔ دارو و غَذای پَرهیزانه تَشَکُّر کرد.

- صـ ص، ضـ ض، حـ ح

درس ۱۶ - روزِ جُمعهٔ آخرِ بَهمَن، مَخصوصِ اَخذِ رَأی اِنتخاباتِ مَجلِسِ شِشمِ شورایِ اِسلامی بود و ساعَت اخذ رأی از نُه صُبح تا ساعت بیست و یک مُعَیَّن شُده بود. مَردُم برای رأی دادَن گُروه گُروه و در صف‌های طَویل به حوزه‌هایِ رأی‌گیری پای صَندوق‌ها رفتند. مَسؤولِ حَوزه محلهٔ ما، آقایان مُومِنی و اِنشایی بودَند. سَردیِ هَوا و دوریِ راه، مانع حُضورِ مَردُم نِبود و هَمه با اشتیاق آرایِ خود را به صَندوق‌ها اَنداختَند و خوشحال به منازِلِ خود بَرگَشتَند.

- أ ؤ ئ

درس ۱۷- بَعضی از اسم‌هایِ عَرَبی در فارسی با هَمان املایِ عـربی نِوشته می‌شَوَد مانندِ: موسی (موسا) - عیسی (عیسا) کُبری (کبرا) صُغری (صغرا)

اِسم ماههایِ قَمَری نیز عربی نوشته و خوانده می‌شَوَد مانند: مُحَرم الحَرام، رَبیعَ الاوَل، رَمضان المُبارک و در رَبیع الثانی نِویسهٔ "ل" خوانده نمی‌شود و به جای آن حرف ث را با تشدید (ّ) می‌خوانند.

لَقَب‌های سابِق، مانند مُشیرُالدّوله، امینُ السَلطَنه با تَشدید نِویسهَ بعد از "ل" و مُستوفی المَمالِک وَ عَضُدَالمُلک با نویسهُ "ل" خوانده می‌شوَند و تَشدید نَدارند. خواندَنِ این نوعِ واژه‌ها و اِملایِ آنها را در آموزش عربی یاد می‌گیریم.

- ی (آ) اَل .اَ (لـ) ـــّـ

درس ۱۸- وَقتی که در واژه‌های عربی "ا" به صورَتِ "اً" می‌نویسند آن را "-َن" می‌خوانَند. مانَندِ غالِباً و کامِلاً ولی گاهی در نوشتار، همین واژه‌ها را غالبا و کاملا چاپ می‌کنند، اما آنها را دُرُست یعنی "غالَبَن" و "کامِلَن" و مانندِ آن می‌خوانند.

نِویسهٔ اَعداد

اَعداد را با اَرقام یاد گِرِفته‌ایم. نوشتَن اعداد با نِویسهٔ فارسی چِنین است: یِک، دو، سه، چِهار، پَنج، شِش، هَفت، هَشت، نُه، دَه، یازدَه، دَوازدَه، سیزدَه، چهاردَه، پانزدَه، شانزدَه، هَفده، هژدَه، (هیجده)، نوزدَه، بیست، بیست و یک، سی، سی و یِک، چِهِل... پَنجاه، شَصت، هَفتاد، هشتاد،نَوَد، صَـد(سـد)، دِویست، دویست و یِک، سیصد، سیصد و یِک، چهار صد، پانصَد، شِشصد، هفتصَد، هَشصَد، نُه صَد، هزار، دو هزار، نود هزار، صَدهزار... نُه صد هزار، یک میلیون (هزار هزار)، در اعداد "وَ" را در میان دو شماره " ُ " می‌گویند. مثل: بیستُ یک، صدُچهل، نه صدُهفتاد.

ترتیب و نامِ نویسه‌هایِ الفبای فارسی از این قرار است:

(ا) الف
(ب) با
(پ) پِ
(ت) تا
(ث) ث
(ج) جیم
(چ) چِ
(ح) حا
(خ) خا
(د) دال
(ذ) ذال
(ر) رِ، را
(ز) ز (زا)
(ژ) ژِ
(س) سین
(ش) شین
(ص) صاد
(ض) ضاد
(ط) طا
(ظ) ظا
(ع) عین
(غ) غین
(ف) فا
(ق) قاف
(ک) کاف
(گ) گاف
(ل) لام
(م) میم
(ن) نون
(و) واو
(هـ) هـِ (ها)
(ی) یِ (یا)

چگونگی ترتیب نویسه‌ها

در این طرح نویسه‌های گسسته (منفصل) در چهار درس نخست آموخته می‌شود. از درس پنجم آموزش نویسه‌های پیوسته(متصل) همراه با "نمونه - کلید" آغاز می‌شود و تا پایان طرح ادامه می‌یابد. ترتیب آموزش نویسه‌ها در کتاب سال اول دبستان در سال تحصیلی ۷۴-۷۵ برای سنجش با طرح حاضر به پیوست ارائه می‌شود.

راهنمای طرح یا کتاب معلم در دست تدوین است. برای زبان‌آموزان و عادت دادن نوآموزان به مطالعه خارج از درس از جزوه‌های ویژۀ زبان آموزی و بریدۀ روزنامه‌ها در کلاس و منزل استفاده می‌شود.

ترتیب فراگیری نویسه‌ها در کتاب سال اول دبستان در ۷۵-۱۳۷۴

ردیف درس	نویسه‌ها	ردیف درس	نویسه‌ها	ردیف درس	نویسه‌ها
۱.	آ ب	۲۴.	جدول و	۴۷.	ژ
۲.	بـ ا	۲۵.	تصویر	۴۸.	ژ
۳.	نـ ن	۲۶.		۴۹.	ـّ
۴.	د	۲۷.	اِ ـِ	۵۰.	ـّ
۵.	ر	۲۸.	ـ ـِ	۵۱.	صـ ص
۶.	اَ ـَ	۲۹.	ـه ه	۵۲.	حـ ح
۷.	مـ م	۳۰.	شـ ش	۵۳.	نماز
۸.	واژها با	۳۱.	فـ ف	۵۴.	واژه‌ها
۹.	تصویر و	۳۲.	خـ خ	۵۵.	در جمله
۱۰.	جمله‌ها	۳۳.	تمرین واژه	۵۶.	با تصویر
۱۱.	سـ س	۳۴.	چـ چ	۵۷.	ط
۱۲.	تـ ت	۳۵.	یـ ی (یا)	۵۸.	ظ
۱۳.	و او	۳۶.	گـ گ	۵۹.	عـ ع ـعـ ـع
۱۴.	جدول واژها	۳۷.	جمله‌ها	۶۰.	عـ ع ـعـ ـع
۱۵.	تمرین و	۳۸.	تصویر و	۶۱.	جدول حروف
۱۶.	تصویر	۳۹.	جدول	۶۲.	ثـ ث
۱۷.	ایـ ی	۴۰.	جـ ج	۶۳.	ضـ ض
۱۸.	ز	۴۱.	هـ ه ـه ـهـ	۶۴.	غـ غ ـغـ ـغ
۱۹.	کـ ک	۴۲.	لـ ل	۶۵.	غـ غ ـغـ ـغ
۲۰.	اُ ـُ	۴۳.	ء ی ـِ	۶۶.	واژه‌ها
۲۱.	پـ پ	۴۴.	تصویر	۶۷.	در
۲۲.	و واو	۴۵.	و جمله	۶۸.	جمله
۲۳.	تمرین واژه یابی	۴۶.	واژه‌یابی	۶۹.	الفبا

از درس ۷۰ تا ۹۰ مربوط به آموزش، دین، میهن، سال، ماه، فصول و انقلاب است.

دربارهٔ املای فارسی

منظور از این بررسی استقرار شیوهٔ واحدی برای خط فارسی است. بنابراین، در اینجا از ابداع روش نو یا از تغییر و اصلاح خط عنوانی درکار نیست و نیز در اقسام و اقلام خط و خط نویسی هنری وارد نخواهیم شد و چون بنا بر اختصار است از ذکر همهٔ قواعد املا نیز امساک خواهد شد؛ زیرا منظور اساسی طرح مسأله است.

نابسامانی روش‌ها و ناهمنواختی شیوه‌های معمول تنها گاه نویسندگان روزنامه‌ها و مجله‌ها و مؤلفان و ناشران نیست. بلکه در میان نشریات رسمی وزارتخانه‌ها و کتب درسی از دبستان تا دانشگاه و از سوادآموزی تا ارشاد به سلیقه‌های فردی حاکم بر املای فارسی برمی خوریم و زیان آن بر کسی پوشیده نیست.

مجله رشد *ادب فارسی*، که از نشریات وزارت آموزش و پرورش است، نیز خالی از اعمال سلیقه نیست. واژهٔ *روانشناسی و زبان‌شناسی* (صص ۴۴ و ۴۶ در شمارهٔ ۳۲ مسلسل رشد *ادب فارسی*) به دو صورت پیوسته و جدا آمده است و عبارت (*ممکن است*) در یک مقاله جایی جدا و جای دیگر پیوسته (ممکنست) نوشته شده است (صص ۱۳ و ۱۵ شمارهٔ ۲۷ مسلسل) در فرهنگ دانشگاهی یادواره که با نظر متخصصین گروه زبان و ادبیات انگلیسی فراهم آمده واژه‌های: می‌شود، بی‌رنگ و پیشرفتگی به هر دو صورت چاپ شده است که هر یک از آنها مشت نمونهٔ خروار است.

در فرهنگ انگلیسی - فارسی حسابی که دستاوردی بزرگ از رنجی شگرف در ادب فارسی است، نیز به همین نارواییی برمی خوریم؛ *آتشباز، آتش باز، آتش زدن، آتشگیره، آتش فام* و *آتشگون* را با همین املاها می‌توان یافت.

از میان جزوه‌های مستقلی که دربارهٔ املای فارسی نشر یافته است غیر از شیوهٔ خط مصوب شورای عالی فرهنگ، اصلاح یا تغییر خط فارسی از استاد مینوی و رسم خط فارسی از دکتر خیامپور شایان توجه است. جامع‌ترین کتابی که تاکنون در

این زمینه منتشر شده درآمدی بر چگونگی شیوهٔ خط فارسی از ادیب سلطانی است که مطالعهٔ آن برای دانش‌اندوزان ناگزیر است و در این گفتار مجال بازپرداخت به آن نیست.

پیشنهاد من این است که بررسی املای فارسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی با مشارکت وزارتخانه‌های مسؤول همهٔ شیوه‌های پیشنهادی را مورد بازنگری قرار داده نتیجه را برای نظرخواهی در دیدرس همگان بگذارند و برای دشواری‌های احتمالی چاره‌اندیشی شود. سپس برای اجرا به نهادهای دولتی و رسمی و آموزشگاه‌ها ابلاغ گردد تا رفته رفته شیوهٔ واحدی جایگزین آشفتگی کنونی شود.

در این باره به پاسخ پرسش‌های زیر نیازمندیم:

۱- آیا برای املای فارسی اتخاذ روشی واحد لازم است یا نه؟

۲- در صورتی که اتخاذ روشی واحد برای املای فارسی لازم باشد روش مذکور بر چه پایه‌ای باید استوار گردد؟

۳ـ مشکلات عمدهٔ املای فارسی و راه حل آنها کدام است؟

دربارهٔ پرسش نخست گمان نمی‌رود که در مهمترین مسأله مربوط به تفاهم میان افراد اجتماع کسی باشد که اعمال سلیقه‌های گوناگون فردی را جایز بشمارد؛ زیرا این فرایند کار را به جایی خواهد کشانید که هیچ کس از نوشتهٔ دیگری سر درنیاورد. امروزه حتی واژه‌های "اساساً" و "اصولاً" را برخی با "نون" به صورت "اساسن" و "اصولن" می‌نویسد زیرا معتقدند که شکل مکتوب کلمه با ملفوظ آن باید مطابق باشد، "سیلزدگان" را، "سیل‌زده‌گان، سیل زدگان و سیلزده‌گان" هم نوشته‌اند و در بالاترین مراجع آموزشی کشور واژهٔ "دانشگاهها" را به دو صورت جدا و پیوسته و همچنین وزارت فرهنگ، آذربایجان شرقی و آذربایجان غربی را گاهی پیوسته در نامه‌ها و عنوان‌ها و تابلوها می‌بینیم. اعلی، ادنی، فتوی و مقتضی را مکرر در مقایسه با شکل ملفوظ آنها سنجیده و در حالت اضافه این واژه‌ها بدین اندیشیده‌ایم که آیا انتخاب نویسهٔ اعلا، ادنا، فتوا، مقتضا به عنوان درست املای کلمه در فارسی ممکن

نیست و آیا شکل مضاف کلمه باید با املای اصلی آن متفاوت باشد و درست آن در فارسی کدام است؟ و پاسخی را که خود یافته‌ایم اگر جرئت کاربردش را یافته‌ایم تنها رسمی به رسم‌های معمول و شیوه‌ای به شیوه‌های مرسوم املا افزوده‌ایم، بی اینکه دردی را درمان کرده باشیم و اگر نویسنده بوده‌ایم همیشه در صدد آسانی کار خود برآمده‌ایم و مشکلات خواننده را در نظر نداشته‌ایم.

این در جای خود بسیار درست است که نویسنده و خواننده منافع مشترک دارند، ولی به این نکته اساسی نیز باید توجه داشت که این اشتراک منافع مشترک در حدود "تفهیم و تفهم" است و در صرفه جویی وقت و دقت و آسان‌طلبی منافع هر دو طرف در یک جهت نیست. نویسنده ترجیح می‌دهد که مطلب خود را در عبارتی و شکلی هر چه کوتاهتر و ساده‌تر به قلم آورد و به سردرگمی و ناراحتی خواننده نیندیشد.

نکتهٔ دیگری که مزید بر علت شده است آمیختگی خط با هنر است. زیرا هنرورزی (خوشنویسی) لزوماً با درست نویسی همراه نیست. مضمون‌هایی که برای تابلوها، کتیبه‌ها و مهرها و دست نوشته‌های فارسی ساخته‌اند ناشی از دریافت همین مسأله است. پس املای خط باید بر اساس درست نویسی و بدون توجه به جنبه‌های هنری آن در نظر گرفته شود تا جای اشتباه و التباس باقی نماند.

در چگونگی روشی که باید اتخاذ شود به مسأله عادت و نیز فرهنگ گذشته باید توجه شود و زمینهٔ ترک عادت فراهم و استعداد عادتی که باید جایگزین گردد ایجاد شود و این کار به صرف بخشنامه‌های بیست سی سال گذشته حتی در سازمان‌های دولتی اتخاذ روشی واحد سامان نپذیرفته است چون زمینهٔ پذیرش آن فراهم نبوده است.

چندین سال پیش دولت فرانسه می‌خواست در واحد پول کشور تغییر ساده‌ای صورت دهد، به جای بخشنامه و قطعنامه و آمد و رفت و صرف وقت و هزینهٔ بی حاصل اسکناس‌هایی به جریان گذاشت که ارزش آنها به واحد فرانک قدیم و جدید

در هر یک چاپ شده بود. پس از یک سال همین که پذیرش و محاسبهٔ فرانک جدید برای مردم عادت شد اسکناس‌های مذکور راکه به عنوان پل یا برزخ از آنها استفاده شده بود به تدریج از جریان خارج و فرانک جدید را جایگزین آنها کرد، ولی در کشور ما با وجود کوشش سی چهل ساله پست، هنوز مسأله نشانی مرسولات پستی را آن طوری که بخشنامه‌ها تعلیم می‌دهند مردم یاد نگرفته‌اند؛ زیرا سالیان بسیاری پیش از بخشنامه مردم مکاتبه داشته‌اند و ترک سنت پیشین و پذیرش شیوه غربی بر ایشان دشوار است. پس مسأله عادت و سنت را نمی‌توان سرسری گرفت. اگر کشورهایی در تغییر خط، سنت‌های کهن فرهنگ خودی را به یک سو نهاده‌اند امروزه به وبال آن گرفتارند؛ زیرا با همان مشکلاتی که در خط پیشاپیش خود داشته‌اند هم اکنون رو به رویند و آن تمدنی راکه در خط جدید می‌جستند نیافته‌اند و با دشواری‌های تازه‌ای نیز در راه دسترسی به فرهنگ گذشتهٔ خود دست به گریبانند. خط فارسی دشوار نیست، با اندکی حوصله اصلاح آن نیز به سادگی صورت می‌پذیرد و چنان که به کّرات نیز گفته‌اند اکنون هم از خط انگلیسی ساده‌تر و خواناتر است. انگلیسی زبان‌ها هنگام معارفه، املای نام یکدیگر را می‌پرسند و اگر نخستین آشنایی آنها پیشتر با کارت شناسایی صورت گرفته باشد در ملاقات با یکدیگر تلفظ درست آن را ناگزیر باید بپرسند. مشکل املا در کشورهایی که شیوهٔ خطی ساده و برابر با گویش خود دارند نیز وجود دارد و هیاهوی نقص خط فارسی نیز مانند جنجال نارسایی زبان فارسی افسانه‌ای بیش نیست که از مجال گفتار کنونی ما بیرون است. موضوع صحبت ما اتخاذ روش واحد برای املای فارسی است.

روشی که پیشنهاد می‌شود بر ۵ پذیره استوار است. بدین قرار:

۱ـ کار نوشتن را دشوار نکند.

۲ـ کار خواندن را آسان کند.

۳ـ فراگیری آن ساده، دارای شمول بیشتر، استثنای کمتر و قواعد محدود باشد.

۴- در وضع آن تا ممکن است به شیوه‌های معمول املا توجه شود.

۵- قواعد هنری، زیبانویسی و دستور زبان در آن کمتر راه یابد.

اینک توضیح مختصری دربارهٔ هر یک از پذیره‌های بالا.

۱- کار نوشتن را دشوار نکند: برای املای همزه در شیوهٔ خط ۱۴ مورد ذکر شده است که تکرار آن در اینجا سودی ندارد. در رسم خط فارسی تألیف دکتر خیامپور دربارهٔ املای همزه چنین آمده است: در اینکه رسم خط عربی را تا چه حدی باید مراعات کرد، رسم خط همزه را نیز رعایت خواهیم کرد، زیرا همزهٔ وسط و آخر در فارسی نیست، سؤال، مآل، مسأله، مؤمن که ناگزیر باید همزهٔ عربی و قواعد اعلال آن را فراگرفت. در حالی که همزه را چنان که خواهیم دید به چهار صورت و با چهار قاعده می‌توان به خاطر سپرد و نویسنده را از فراگیری بندهای مکرّر یا املای همزهٔ عربی برای فارسی معاف داشت.

۲- کار خواندن را آسان کند: نوشته‌ها را برای خواندن باید نوشت و کسانی غیر از خود نویسنده هم باید آن را بخواند، پس "تندرست و تنِ درست" را در حالت ترکیب و اضافه نباید یک جور نوشت یا واژهٔ "بیضی شکل" را به گونهٔ بیضیشکل درآورد و مبنایی برای هر کدام باید در نظر گرفت.

۳- فراگیری آن آسان باشد: زیرا چنان که در بند «۱» گذشت، برای املای همزه، رهیافتهای گوناگون عرضه شده است که از یک سطر تا چند برگ کتاب را در بر می‌گیرد و به قول اهل اصطلاح، اطناب مملّ است یا ایجاز مخلّ یا استثناهایی در ترکیب بستواژه‌ها (کلمات مرکب) در پیش گرفتن که فرع زاید بر اصل شود و ساده پنداری و سهل انگاری مبناهای داده شده که "این طور" را "اینطور" هم می‌نویسند و یا "ماشیننویس" زیباتر از "ماشین‌نویس" است چاره‌ساز نیست و به خاطر سپردن صورت‌ها و آیین‌های گوناگون املایی در حوصلهٔ هر کسی نمی‌گنجد.

۴- در وضع قواعد و آیین گذاری املا تا ممکن است به شیوه‌های معمول توجه شود: مانند املای تنوین مفتوح که به دو صورت نوشته شده است. برخی این

گونه واژه‌ها را با الف یا بر روی الف نوشته‌اند: "مثلاً، موقتاً، نسبتاً، اصلاً، قاعدتاً" برخی دیگر این واژه‌ها را به دو دسته تقسیم کرده‌اند و آنهایی را که در اصل به تای زاید پایان می‌پذیرند بدون الف می‌نویسند: "مصلحةً، نسبةً، قاعدةً، عجالةً ولی موقتاً" و همانند آن را جدا می‌نویسد که شناخت تای زاید و اصلی برای همهٔ فارسی زبانان ساده نیست. بنابراین، ما قاعدهٔ نخست یعنی به صورت "الف" یا بر پایهٔ "الف" را می‌پذیریم که فراگیری و حفظ آن ساده‌تر است.

۵- قواعد هنری، زیبانویسی و دستور زبان در شیوهٔ املا کمتر راه یابد: این بدان معنا نیست که دستور زبان لازم نیست یا خوشنویسی و حسن خط باید نادیده گرفته شود و از میان برود، بلکه املای خط را باید تنها از دید املا بررسی کنیم و به جنبه‌های فرعی، ثانوی و عرضی آن نپردازیم. مثلاً دستور به ما حکم می‌کند که چون کلمات مرکب یا بستواژه‌های: "شاهنامه، فارسنامه، مصیبت نامه و سبکتکین نامهٔ" مربوط به یک مبحث دستور زبانند باید همه را پیوسته نوشت، در حالی که تا کنون هم، چنین نبوده و پس از این هم نخواهد بود و ناگزیر سهم دستور را در اینجا نادیده می‌گیریم یا می‌توان به دلایل زیباگرایانه دریافت که در تابلونویسی اگر واژهٔ حامی را با حای کشیده بنویسند زیباتر می‌شود. این مطالب به جای خود درست است. ولی نباید به صورت قاعده‌ای در املای فارسی پذیرفته شود. پس حساب دستور و هنر را برای احتراز از اشتباه موقتاً کنار می‌گذاریم و آن را با حساب املا نمی‌آمیزیم. از سوی دیگر، اگر خط را با منطق دستوری واژه‌ها درهم آمیزیم فهم املای زبان بیش از شناخت همهٔ مباحث دستوری ناممکن است؛ زیرا شناخت کلمهٔ مرکب اضافی مقلوب نیاز به شناخت هر یک از اجزای خود دارد و در این صورت پیش از نوشتن یا درست نوشتن باید دستور زبان را آموخت و این کار از توان نوسوادان بیرون است. تازه با فراگرفتن دستور باز هم به مرحلهٔ کنونی یعنی به دشواری‌های املای فارسی خواهیم رسید.

در مورد قواعد عربی در فارسی، در حدود عبارات منقول باید رعایت امانت به

کار رود، ولی در کلمات عربی که به فارسی راه یافته‌اند چنین تکلیفی وجود ندارد. در زبان‌های دیگر نیز روال به همین منوال است. تنها به واژه‌های بخشش، باده، دیده‌بان، باربد،پند، بنفشه، پیاده و پاپوش که زمانی به زبان عربی راه یافته‌اند نگاه می‌کنیم که نه تنها شباهتی در شیوهٔ املای عربی آنها با فارسی نیست بلکه برخی از کلمات موجود در فارسی کنونی هم به قدری ماهرانه در قالب صیغه‌های عربی درآمده است که گر ببینی، فی المثل، دست از ترنج نشناسی. بنابراین، نه از نظر تعصبات بلکه به علت بیگانگی دستور زبان‌ها در اساس و اصول و فروع و لغات و ساختمان دو زبان، واموازه‌ها در واژگان زبان دیگر تصرفی اساسی نداشته است و از سوی دیگر فارسی نویس نوسواد را با صرف و نحو عربی چه کار؟

کوششی که در این زمینه به کار گرفته می‌شود باید بر این پایه باشد که نوآموز دبستانی در پایان دورهٔ دبستان بتواند مسائل مربوط به خط املای فارسی را بشناسد.

در این نوشتار به شیوهٔ املای بستواژه‌ها (کلمات مرکب) می‌پردازیم و می‌کوشیم که در موارد مشکوک شیوهٔ شاملتر را مبنای بررسی قرار دهیم و با استقراء آیین‌ها و قواعدی که در ساخت آنها به کار رفته است به پاره‌ای از دشواری‌ها و در پایان به شیوهٔ املای همزه در خط بپردازیم.

۱- باید به خاطر داشت که تنها بستواژه (کلمهٔ مرکب) را بنا بر قواعد ویژه می‌توان به هم پیوست یا متصل نوشت و استقلال واژه‌های ساده (بسیط) را باید در حد خود نگاه داشت.

برای بررسی بستواژه بأید "بخش" یا سیلاب (هجا) را در گفتار و "لخت" را در نوشتار تعریف کنیم. "بخش" (هجا) همان است که از نخستین درس دبستان، نوآموز با آن سر و کار دارد و همه آن را می‌شناسیم. "لخت"، شکل مکتوب (نویسه) واژه است که الزاماً با بخش ارتباطی ندارد. به عنوان مثال واژهٔ قلم در نوشتار یک لخت و پیوسته به هم است، ولی دارای ۲ بخش (قَ + لَم) است. یا "خستگی" یک لخت و

۳ بخش (خَس + تِ + گی) و "گسستنی" یک لخت و ۴ بخش دارد. واژه‌های دو لختی مانند "مزد، کتاب، گلخانه"، می‌تواند از ۱ و ۲ یا ۳ بخش در گفتار درست شود و واژه‌های "دستمال، دلپذیر و کتابخانه" هر کدام سه لخت و به ترتیب ۲ و ۳ و ۴ بخش دارند. در بستواژه‌ها گاهی لختی مشترک از نویسه ساخته می‌شود که تمام یا قسمتی از دو واژهٔ پیاپی را در برمی‌گیرد: در "گلخانه"، "گلخا" لخت مشترک است و در "دستمال" "ستما" و در "دلپذیر" "لپذ" و در "کتابخانه" "بخا" لخت مشترک است که تمام یا بخشی از دو واژهٔ ترکیبی را با خود دارند. دشواری املای بستواژه‌ها در لخت مشترک است که عامل اصلی تشخیص اتصال یا انفصال است. پس از شناخت بخش، لخت و لخت مشترک می‌توانیم شیوهٔ املای بستواژه‌ها را به ترتیب زیر یادآور شویم:

۱- در لخت مشترک نباید سه بخش را به یکدیگر پیوست: "صاحبنظر" و "دلشکسته" را نباید پیوسته نوشت؛ زیرا هر یک از لخت‌های "حبنظر" و "لشکسته" از سه بخش گفتاری ساخته شده است. پس آنها را جدا و به صورت "صاحب نظر و دل شکسته" ولی "صاحبدل" و "دلپذیر" را پیوسته می‌نویسیم. زیرا "حبد" و "لپذ" که لخت مشترکند کمتر از سه بخش دارند. بنابراین؛ بستواژه‌های: نیکخو، نیمروز، سنگدل، دلسوخته و یکرنگ را پیوسته و بستواژه‌های: نیک سیرت، نیم‌پخته، سنگین‌دل، دل‌شکسته و یک‌تخته را جدا و نزدیک هم می‌نویسیم.

۲- دو حرف مکرر را به لخت مشترک نمی‌پیوندیم: نیم‌مست، پاک‌کن، ماشین‌نویس، درست‌تر.

۳- حرفهای همریخت (متواخیه) را نباید به هم پیوست:
توپ‌بازی، خوش‌ساخت، شوخ چشم...

۴- بیش از چهار حرف دندانه‌دار با بیش از ۶ دندانه را (با در نظر داشتن دو حرف س و ش) در لخت مشترک نمی‌آوریم: خوش نشین، دست شویی و

شست و شو را جدا و خوشنام و دستباف را پیوسته می‌نویسیم.

۵- های بیان حرکت یا ناملفوظ را باید جدا نوشت: باده‌نوش، خرده‌گیر، کینه‌توز، ساده‌تر، وعده‌دار، مرثیه‌خوان، شعبده‌باز.

۶- حرف‌های: ث، ح، ص، ض، ط، ظ، ع و ق را از دو سو و ذ (ذال) را از سوی راست در لخت مشترک نمی‌پیوندیم: میراث‌خوار، خوش‌حرف، خوب‌صورت، خط دار، خوش‌ظاهر، نیک عهد، خوش قول، برخلاف شرابخوار، خوشنوا، خوبچهر، کشدار، خوشرو، نیکبخت، خوشدل ولی خوش ذوق را بر خلاف خوشزبان باید جدا نوشت. حرف "م" پایانی به علت شکل ویژهٔ خود به جزء پسین نمی‌پیوندد: کم‌پول، کم‌خرج، کم‌درآمد، کم‌سو، کم‌کار و کم‌نیرو.

۷- نشانه جمع "ها"را با رعایت بند "۵" باید پیوسته نوشت: سنگفرشها، جنگلها، دانشگاهها: برخلاف لاله‌ها، واژه‌ها، طایفه‌ها، شعبه‌ها، رتبه‌ها.

۸- در جمع با "ان"، در واژه‌هایی که "گان" جایگزین نشانهٔ جمع می‌شود آن را پیوسته و بدون "ه" بیان حرکت می‌آوریم: دلسوختگان، دل شکستگان، سرخ‌جامگان، نخبگان، عالی‌رتبگان، سیارگان.

۹- در پیوند با یا (ی) نیز این گونه بستواژه‌ها پیوسته و بدون "ه" نوشته می‌شوند: سوختگی، شکستگی، جملگی، عملگی، طلبگی.

۱۰- پسوندها برای پیوند گرایش بیشتری دارند: تشکچه، صندوقچه، چلنگر، قفلگر، ستمکار، طلبکار...

۱۱- بستواژه‌های نامشهور و کم کاربرد را جدا می‌نویسیم: قتال وضع، تورات‌نویس.

۱۲- واژه‌ای که دارای پسوند باشد به واژه پس از خود نمی‌پیوندد: گلی‌رنگ، نیلی‌فام، پیچک دار، نازنین چهر،زرین دست...

۱۳- بستواژه‌های سه واژه‌ای یا بیشتر نیازمند به دقتی بیشترند: آبگرمکن

را به سه صورت دیگر هم می‌توان نوشت: آب‌گرمکن ،آبگرمکن و آب‌گرم‌کن که تنها یکی از این چهار صورت درست و سه دیگر نادرست است: اگر واژهٔ "آب" را جدا بنویسیم ممکن است به صورت اضافه خوانده شود و اگر واژهٔ "گرم" را جدا از "کن" بنویسیم در واقع اصل پیوستگی بستواژه را رعایت نکرده‌ایم پس تنها صورت درست آن پیوستگی هر سه واژه با یکدیگر "آبگرمکن" و سه صورت دیگر نادرست است.

۱۴- پیشوند "می" از فعل خود جدا می‌ماند: می‌نویسد، می‌خواهی، می‌شناسیم.

۱۵- پیشوند "ب" را به فعل خود می‌پیوندیم، برو، بنویس، بگویند، بفرستیم، پیشوند "ن" نیز به فعل می‌پیوندد: نرو،ننویس...

۱۶- پیشوند "بی" را جدا می‌نویسیم: بی‌تمیز، بی‌دغدغه، بی‌جواب، بی‌ضرر، بی‌لباس، بی‌یار، بی در چند واژه مانند بیمار، بیزار،بیکار، بیهوده، بیداد، که مزجی یا ساده شناخته شده‌اند پیوسته می‌آید.

۱۷- رای مفعولی یا عامل را در واژه‌های مرا و چرا (برای چه) پیوسته و در دیگر جاها جدا می‌نویسیم: من را، چه را؟ آب را، خویش را، تن را و فالی را...

۱۸- که را جدا از واژهٔ پیشین باید نوشت: من که، قالی که، کسی که، باران که، با جدا نوشتن "این که" و "آن که" را برخی نمی‌پذیرند، ولی برای شمول قاعده بهتر است جدا نوشته شود؛ زیرا پیوستگی آن نیز کلیت ندارد: آنکه پامال جفا کرد... اینکه گویی این کنم یا آن کنم.

۱۹- پسوند "تر و ترین" پیوسته به واژهٔ پیشین می‌آید: بهتر، بیشتر، نزدیکترین، نرمترین با رعایت بندهای ۱:سنگین‌تر، ۲: درست‌تر، ۳:ساده‌تر.

۲۰- این و آن را جدا می‌نویسیم: این کتاب، آن روز.

۲۱- املای همزه: همزه را در خط فارسی به چهار صورت می‌نویسیم:

۱- تنها و بدون پایه، در برخی واموژه‌ها (لغات دخیل) هرگاه پس از حروف ناپیوند (منفصل) در آید در پایان: جزء، سوء، مبدء. بسیاری از همزه‌های پایانی عربی در فارسی می‌افتد و در اضافه مانند "یِ"گفته و نوشته می‌شود: اولیای دانش‌آموزان، املای فارسی و ابتدای امر.

۲- بر پایه "یا" به صورت الف (أ،ا)

الف) همزهٔ آغازین واموژه‌ها (لغات دخیل) در فارسی گفته و نوشته نمی‌شود و واگه (مصوت)های آغازین را به صورت "الف" می‌نویسیم: امر مانند ابر، اسلام مانند امسال و اُحد مانند اُرُد و در حروف مصوت (آ، ای، او) در آغاز نیز همانند فارسی: آتی مانند آبی، ایراد مانند ایران و اوتار مانند اوبار گفته و نوشته می‌شود.

ب) در بستواژه‌ها (کلمات مرکب) که واژهٔ پسین آنها با (آ) آغاز می‌شود بنابر جدانویسی است: توهین‌آمیز، هم آشیان، الزام آور، دانش‌آموز، چندش آور، پیش آهنگ. بستواژه‌هایی که جزء دوم آنها "آب یا آبه" باشد و به صورت مرکب مزجی شناخته شده‌اند از شمول این قاعده بیرون‌اند: پساب، فاضلاب، پیشاب، گرمابه، خونابه و نوشابه، دلارام و دلاویز را نیز پیوسته نوشته‌اند.

ج) در واموژه‌هایی که همزه پس از فتحه (ـَ) در آید (با رعایت بند ۱) با الف نوشته می‌شود: منشأ، خلأ تألم، تأثیر و تأدیب.

۳- بر پایه یا به صورت (ؤ ، و) پس از ضمه (ـُ) در صورتی که خود همزه کسره نداشته باشد: سؤال، رؤیا، مؤمن، مؤنث، مؤاخذه، تکافؤ، بطؤ، در عربی به صورت بطء نیز آمده است و با شیوهٔ خط فارسی ناسازگار است.

۴- در دیگر موارد در فارسی همزه بر پایه، یا به صورت یا (ئ یـ) نوشته می‌شود: مسائل، سوئد، شئون، ناپلئون، رئوف، سئول و رئیس، رافائیل، ژوئن، حایل،مایل، زایل، دایر، زایر، بایر، زاید، فایده، نایب... نویسه

ایدرژن بر پایه "ئ" نادرست و ناشی از تلفظ "های" ناملفوظ فرانسوی است که در ابتدا هیدرژن خوانده‌اید و سپس آن را به ئیدروژن تبدیل کرده‌اند که تصرفی نابه جا و نامعتبر است و با "ایده آل" فرانسوی در آغاز باید همسان و به صورت "ایدرژن" نوشته شود. ایدرات و ایدرو نیز با الف نوشته می‌شود.

DATE LABEL

Call No.

Date 12.4.55

Account No.

J. & K. UNIVERSITY LIBRARY

This book should be returned on or before the last stamped above. An overdue charges of 6 nP. will be levied for each day. The book is kept beyond that day.

دکتر م .ص - تجر

تجربه‌های من در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان

حدود بیست سال پیش اینجانب طرح پیشنهادی اصلاح املای فارسی و تلفظ دقیق‌تر آن را به جمهوری اسلامی ایران فرستادم. چون تلفظ دقیق، یکی از مشکلات آموزش زبان فارسی برای خارجیان و حتی تلفظ دقیق آن برای خود فارسی زبانان بوده و هست.

حالا خوشحالم که فکری برای آسان کردن آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان می‌شود.

بنده پس از بیست و سه سال تجربه در آموزش زبان‌های فارسی و عربی به خارجیان و پس از نگارش چندین کتاب خودآموز و لغتنامه به هر دو زبان (از جمله روشن آسان آموزش زبان فارسی و عربی و... چاپ فیلیپین) به چندین تجربه عملی دست یافته‌ام که وظیفهٔ خود می‌دانم آنها را در اختیار کنفرانس محترم شما بگذارم (شاید آشنایی نگارنده به ۱۲ زبان زندهٔ دنیا هم به این تجربه‌ها شکل داده باشد).

حالا به طور مختصر و فهرست‌وار نظریات خود را عرض می‌کنم. امید است

مناسب و مفید واقع شود:

۱- مثال معروفی در انگلیسی هست که "با افراد مختلف رفتار مختلف لازم است" چیزی شبیه مثال فارسی خودمان! " همه را نمی‌شود با یک چوب...." یا مثل "چون سر و کار تو با کودک فتاد" و غیره.

بنابراین کتاب *آزفایی* برای کشورهای عربی و پاکستان مفید بوده (شاید!)، اصلاً به درد دانش‌آموزان اسپانیا و دیگر کشورهای اروپایی و حتی فیلیپین و تایلند و مالزی و اندونزی نمی‌خورد که هیچ،

تازه سرخوردگی و خستگی از آموزش زبان را هم به همراه می‌آورد.

(در دانشگاه فیلیپین اینجانب به جای *آزفا* از کتاب آموزش زبان خودم استفاده کردم و نتیجه‌اش این بود که یکی از دانشجویان به نام Gladys بعد از دو ترم کلاس فارسی... شش واحد...، به زبان فارسی شعر می‌سرود! این نمونه را ما به تهران هم فرستادیم!)

۲- در تمام زبان‌های متداول جهان، همیشه مکالمه از همه چیز آسان‌تر است و نوشتن از همه مشکل‌تر و خواندن متوسط است؛ یعنی نه به سختی نوشتن است و نه به آسانی مکالمه.

از آن طرف تقریباً ۹۵٪ تا ۹۸٪ ارتباطات انسان‌ها (غالباً) از طریق مکالمه است و شاید ۵٪ ارتباطات آنها نوشتن و خواندنی است (البته استثنا هم وجود دارد ولی نظر ما به عامهٔ مردم است).

حالا که ما متوجه درصد نیاز به نوع ارتباطات شدیم، پس چرا همیشه اصرار روی نوشتن (که کم‌تر از همه مورد استعمال آموزنده است و مشکل‌ترین نوع ارتباط) بیش‌تر است تا مکالمه؟ (که هم آموزشش آسان‌تر است و هم نیاز به آن بیش‌تر).

این سؤالی است که بنده پس از ۴۸ سال عمر، نه خودم جوابش را یافته‌ام و نه از کسی جوابی شنیده‌ام. غیر از اینکه بعضی بگویند بزرگان چنین کرده‌اند

و قدما چنان؛ مثل اینکه عمل گذشتگان وحی آسمانی است که نتوان اصلاحش کرد.

(نمی‌دانم راجع به آن پروفسور چینی که انگلیسی را در پارک شهر تدریس می‌کند و هزاران دانشجوی موفق دارد شنیده‌اید یا نه؟ آن استاد چینی خیلی مؤثرتر از استادان بعضی دانشگاه‌های بزرگ است، ولی معروف است به "پروفسور دیوانه" ای کاش همهٔ استادان مثل او "دیوانه" بودند. چون عقل "زیاد" هم دست و پای انسان را می‌بندد. چنان که مولوی فرمود: پای استدلالیان چوبین بود!)

فکر می‌کنم بزرگ‌ترین عامل عدم آموزش سریع زبان فارسی به دانشجویان غیربومی و حتی آموزش زبان‌های دیگر همین یک نکته است؛ یعنی "اصرار روی جزئیات غیر اساسی مثل نوشتن و قواعد زیاد فراموش کردن مسأله‌ای مهم‌تر یعنی مکالمهٔ سر راست."

به عقیدهٔ نگارنده اگر بخواهیم در تسریع آموزش زبان فارسی و آسانی آن قدم برداریم باید روش متداول فعلی، یعنی اول نوشتن (املاء و انشاء)، دوم خواندن و سوم مکالمه را کاملاً به عکس کنیم. یعنی اول مکالمه، دوم خواندن متون ساده و سوم نوشتن (املاء و انشاء).

بنده صد بار ترجیح می‌دهم ببینم یک نفر دستفروش پاکستانی یا ترکیه‌ای فارسی ساده و روان حرف بزند تا یک استاد فارغ‌التحصیل فلان دانشگاه پاکستان و ترکیه یا مصر و آسیای مرکزی پس از سی سال مطالعات قواعد زبان فارسی و حتی مقاله نوشتن، هنوز نتواند حرف زدن تهرانی‌ها را بفهمد و یا خوب مقصودش را بفهماند! (همان طور که علمای حوزه‌های علمیه ما پس از سی سال عربی خواندن و حتی به عربی کتاب نوشتن، در سفر به کشورهای عربی نیاز به مترجم دارند!)

این طور نمی‌توان یک زبان را جهانی کرد، ولی با ساده کردن روش‌ها می‌شود

به نتایج مطلوب رسید. (همان‌طور که زبان انگلیسی موفق بوده است).

۳- یک پیشنهاد دیگری هم که می‌تواند به نشر زبان و ادبیات فارسی در جهان کمک کند این است که ما از هر کشور ده بیست دانشجوی علاقمند برای آموزش زبان و فرهنگ فارسی دعوت کنیم و ضمناً همان قدر دانشجو به آن کشورها جهت آموزش زبان و فرهنگ آنان بفرستیم (مبادله)، در عرض دهسال اولاً ما چند صد زباندان در کشورمان خواهیم داشت و ثانیاً صدها فارسی‌دان در سراسر جهان تربیت خواهیم کرد تا نه تنها زبان ما را به مردم خود بیاموزند بلکه فرهنگ و ادبیات ما را هم ترجمه و در اختیار مردم آن مناطق قرار دهند.

۴- طبق تجربه ما در فیلیپین بهتر است آموختن زبان آمیخته با فرهنگ و تمدن ایران و تاریخ هم باشد. چون زبان را ممکن است پس از چندی فراموش کنند ولی فرهنگ را نه، و شاید علاقه بیش‌تر به فرهنگ و تمدن ما باعث شود که خود آنها در آینده با شوق و ذوق، به آموزش زبان ادامه دهند (مثل خیلی از ایران‌شناسان).

۵- استفاده از اسلاید جهت تدریس یا فیلم‌های ساده‌تر به همین مناسبت (تدریس سادهٔ زبان) تهیه شده باشد در کلاس‌ها برای خارجیان مؤثر است.

۶- برنامهٔ رادیویی و اخبار به زبان ساده و آهسته (مثل بی بی سی و غیره) هم یک نوع کمک در آموزش و نشر سریع تر زبان فارسی است.

امیدوارم این مقدار از تجربه که به طور خیلی ساده ارائه شد مورد قبول صاحب‌نظران آن همایش محترم واقع شود.

گیتی تجربه کار

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان

اینک زمان آن رسیده است که برای آموختن زبان فارسی، واقعی‌ترین، علمی‌ترین، طبیعی‌ترین، روش‌ها را جست و جو کنیم و بیاموزیم.

این جست و جو، بی‌گمان ما را برمی‌انگیزد تا شیوه‌های آموزشی این زبان تازه و مؤثر را پیش روی آوریم. آموزش و گام به گام تأثیرگذاری‌های طبیعی آموزش زبان را در تجربهٔ عملی به کار گیریم.

گفتنی است که در تجربه عملی، آموزش دهنده همواره راه‌های تازه‌ای کشف می‌کند و روش یا روش‌های کار را پیوسته دگرگونی می‌بخشد.

نخستین پرسشی که دربارهٔ آموزش زبان فارسی به ذهن می‌آید این است که زبان فارسی در کدام بستر و به شیوه‌ای طبیعی و به یاری آنهایی که آموزش دهنده نیز نیستند و فنون آموزش و تعلیم را نمی‌شناسند یاد داده می‌شود، و آیا بستر مورد نظر می‌تواند همان باشد که برای یک غیر اهل زبان به کار می‌آید؟

کودکان ما در بستری طبیعی، نخست به یاری مادر، و آنگاه پدر زبان و آموختن آن را تجربه می‌کنند واژه‌ها، عبارات و سپس جمله‌ها را به کار می‌گیرند و خردک

خردک یاد می‌گیرند که بپرسند، بگویند و پاسخ دهند.

پیرامونیان دیگر نیز، در این راه و به شیوه‌ای غیر مستقیم و ناخودآگاهانه به یاری مادر و پدر می‌شتابند. تکرار واژه‌ها، عبارات و جمله‌ها روی به فزونی می‌نهد و کودک زبان به سخن گفتن می‌گشاید. هنگامی که دو سه سالی از عمر آنان سپری شده است، دیگر می‌تواند سخن بگوید، به آسانی بپرسد و پاسخ گوید.

حال از خود می‌پرسیم که تا به کجا می‌توان از این شیوه برای کسی که زبان فارسی زبان مادری او نیست و در بستر کودک ما نیز نمی‌زید، می‌توان از این روش نیز قدری بهره جست؟

در نگاه نخست، این نکته پیش رویمان آشکار می‌گردد که کودک در همه وقت در معرض شنیدن، گفتن و به کار گرفتن زبان فارسی است.

خواه پدر و مادر باشد و یا همبازی‌هایش و اعضای دیگر خانواده، همسایگان و بستگان. به زبان دیگر محیط به گونه‌ای طبیعی استفاده از زبان را آماده می‌نماید، و در حال آن که برای هر اهل زبان بویژه آنهاکه در محیط و بستر زبان فارسی نیستند، و در سرزمین خویش فارسی را یاد نمی‌گیرند، این امکان وجود ندارد پس چه کنیم که هم به روش مستقیم و تا حدی عملی و طبیعی یادگیری زبان را ارائه نماییم و هم اندک، اندک آشنایی بیشتر و پیوسته - و نه فشرده - زبان فارسی را آموزش دهیم؟

بر پایه آن چه در آغاز بیان داشتیم، شاید شیوه‌ای که در زیر می‌آید از جمله شیوه‌های مفید باشد و بی‌گمان و با توجه به این معنا که شیوه‌ها باید در معرض تحول و تغییرهای پویا، منطقی و متناسب و به همراه تجربه‌های پیوستهٔ آموزش دهندگان باشد و از پی شناخت نکته‌های حساسی که در خلال آموزش زبان و زمان روی می‌کنند، شیوه یاد شده راه کمال بپیماید.

و اما چگونه است آن شیوه؟

معمولاً دو گونه یادگیرنده پیش روی آموزش دهنده است:

الف: یادگیرنده‌ای که حتی واژه‌ای از زبان فارسی نمی‌داند.

ب: یادگیرنده‌ای که آموزش‌هایی را دیده است و تا حدی نه چندان جدی با زبان آشناست و به دلیل آموزش‌های پیشین شاید که به سختی‌ها و موانعی نیز در درک زبان و به کارگرفتن آن گرفتار آمده باشد.

در هر حال برای هر دو گونه آموزش دهنده با شیوه‌ای را برمی گزیند و پی می‌گیرد، هنرمندگونه و هنرپیشه وار. بدین معنی که پس از آموزش حروف و صداها و مقایسه حروف زبان فارسی، مثلاً حروف زبان انگلیسی، و ذکر تفاوت‌های ظاهری آنها با یکدیگر، بدون ایستادن بر سر این بحث، روی به مرحله بعدی می‌گذارد، و با یاری جستن از اشیاء به رفتارهای عاطفی و حرکات بدنی، انگشتان، دست‌ها و صورت از شاگردان می‌خواهد که واژه‌ها را تکرار کنند.

به یاد داشته باشیم که ادامهٔ کار نباید به درازا انجامد، زیرا خسته کردن و فرسودن شاگرد و شاگردان، از شیرینی و جذابیت بازی بازیگرگونه آموزش دهنده می‌کاهد. بدین خاطر از پی چند جلسه آموزش ساختن جمله با واژگانی که بیشتر یاد داده شده است ضروری است و باید نشان داد که در عمل و در چه مواردی و چگونه می‌توان آن جمله‌ها را به کار برد مانند: (آموزش دهنده در حالی که به خود، شاگردان، کلاس درس و نیز اشیای موجود در کلاس اشاره‌ای می‌نماید، واژه‌های زیر را برای نمونه یاد می‌دهد: معلم، شاگرد، کلاس، کتاب، مداد، قلم، "تکرار کنید" (که یک جمله است و بسیار مورد نیاز است و بدین خاطر در نخستین مرحله باید یاد داده شود.) در مراحل بعد، یعنی پس از چند نشست با بازی کردن، یا به کار گرفتن جمله‌هایی مثل جمله‌های زیر وارد میدان جمله سازی می‌شویم مثال:

(من درس می‌دهم- تو یاد می‌گیری- او یاد می‌گیرد- ما حرف می‌زنیم - و...) و یا مرحله ساده دیگری که برای شاگرد و شاگردان مناسب می‌نماید.

پس از پایان هر درس، نوار همان درس را که پیشتر ضبط گردیده است، شاگردان گوش می‌دهند. بدین ترتیب، شاگردان زبان فارسی، از طریق گوش دادن نیز در درک زبان توانا می‌گردند. به خاطر داشته باشیم که نوارها را باید گویندگانی آماده سازند

که درست‌ترین تلفظ را که همان تلفظ و لهجهٔ مرکزی نام داده‌اند، دارا باشد. نیز، شاگردان باید در منزل نوارهای درسی را با شیوه‌ای منظم و به راهنمایی آموزش دهنده هر روز و برای زمانی معین گوش دهند.

همین شیوه را برای شاگردان پیشرفته‌تر نیز می‌توان معمول داشت، با این فرق که شتاب بیشتری را باید در نظر آورد.

کتاب‌های آموزش زبان فارسی را باید با چنان ترتیب و نظمی منطقی و پذیرفته شده تدوین نمود که بتوان از تمرین‌های گوناگون هر واحد کتاب در کلاس و بخش‌های پایانی آن‌ها به عنوان کار و تمرین در منزل بهره کافی جست.

هر واحد متشکل خواهد بود از واژه‌های مورد نظر که در جمله‌های معین و مناسب و متن‌های بعدی می‌آیند. در مراحل پیشرفته‌تر طرح گفتگوهای ساده و متن‌های خواندنی و آنگاه تمرین‌های گوناگونی که با شیوه‌های ویژه‌ای که در کلاس درس به کار گرفته می‌شوند آماده می‌گردند. بنابراین، در تمامی لحظه‌های کلاس که شاید از دو ساعت در نمی‌گذرد، آموزش‌دهنده با بیانی روشن، لهجه‌ای دقیق و صحیح و صدایی رسا در حالی که همچون بازیگری توانمند نقش‌هایی را در برابر شاگردان می‌آفرینند زبان فارسی را به آنان یاد می‌دهد.

اینگونه آموزش، با حالتی پویا و نشاط‌انگیز، شاگردان را به میدان پرسش و پاسخ و انواع ورزش‌های زبانی می‌کشاند و ذهنشان را برای آموختن جدی‌تر زبان فارسی برمی‌انگیزد.

کتاب‌های طبقه‌بندی شده برای دوره‌های نخستین، میانی و پیشرفته و آماده ساختن نوارهای کتاب‌های یاد شده، و همچنین تهیه فیلم‌های درسی طبقه‌بندی شده ویدیویی چشم و گوش شاگردان را تواناتر می‌سازد، تکرارهای ویژه‌ای که در نوارهای یاد شده به کار می‌رود، عکس‌ها و اشیاء دیگری که در نقش وسایل کمک آموزشی به شمار می‌آیند، نیز به آموزش بهتر زبان فارسی یاری می‌رساند. زمان‌بندی دوره‌ها نیز نکته‌ای است که هرگز نباید از آن غفلت ورزید. در پایان هر

دوره لازم است که آزمون‌های منطقی برای شاگردان طراحی شود تا از مرحله‌ای به مرحلهٔ دیگر درگذرند.

آنچه نوشته آمد، طرحی بسیار کوتاه و کاری بسیار گسترده بود که ما با احترام پیش روی آموزش‌دهندگان گذاشته‌ایم؛ طرحی که مدعی کامل بودن آن نمی‌توان بود. اما، همانگونه که در آغاز یاد شدیم، می‌تواند مورد بررسی‌های گوناگون از زوایای بسیار قرار گیرد.

با مقدمه‌ای که در دوره‌های آموزش زبان فارسی برای شاگردان غیر فارسی زبان ارائه می‌گردد، زمینه‌ای نوین برای خواندن کتاب‌های ساده، و سرانجام آثار زیبای ادب و فرهنگ زبان فارسی فراهم می‌آید و پژوهنده و یادگیرنده در حالی که بر مبنای علمی، منطقی و طبیعی راه آموختن زبان فارسی را سپرده است از مرز آموزش زبان می‌گذرد و پای به دنیای ادب فارسی می‌گذارد.

دکتر احمد تمیم‌داری

وضعیت زبان و ادبیات فارسی در شبه قاره سرزمین بنگلادش

می‌دانیم که در حال حاضر دانشگاه‌ها و حوزه‌های آموزش فارسی در سه کشور هند و پاکستان و بنگلادش قابل بررسی است. در این مقاله تنها به کشور بنگلادش می‌پردازیم. دربارهٔ زبان و ادب پارسی در شبه قاره هند و پاک و بنگلا، مقاله‌های فراوانی به زبان‌های گوناگون در فصل‌نامه‌ها و مجلات و کتب مستقل نوشته شده است که مطالب تکراری هم فراوان دارد. در این مقاله که به گزارش شباهت بیش‌تری دارد دقیقاً سعی شده است تا بحث فقط و فقط مربوط به سرزمین بنگال باشد.

مؤسسه زبان‌های نوین[۱] از سال ۱۹۷۶ میلادی تأسیس شده است. در این مؤسسه حدود ۱۳ زبان گوناگون تدریس می‌شود: انگلیسی، فارسی، ترکی، عربی، فرانسه، ژاپنی، کره‌ای، ایتالیایی، چینی، روسی، بنگالی، آلمانی و اسپانیولی.

---

1. Institute Of Modern Languages

مدیر مؤسسه یکی از اعضای هیئت علمی دانشگاه است که هر سه سال یک بار تعیین می‌شود و از زمان تأسیس تاکنون استادانی راکه نام می‌بریم به ترتیب مدیر مؤسسه بوده‌اند:

پروفسور محیی‌الدین، پروفسور عبدالحی، دکتر جهانگیر، منصور موسی بیگم جهان آرا، دلفروز قادر و رئیس کنونی پروفسور حمیدالرحمن است. مسؤول گروه فارسی پروفسور شمیم بانو است که دوره‌های بلندمدت فارسی آموزی را در ایران گذرانده‌اند. دانشجویان با هر نوع دیپلم می‌توانند در این مؤسسه زبان بیاموزند. گذشته از دانشجویانی که به طور آزاد در کلاس‌ها شرکت می‌کنند، بخش مهمی از زبان‌آموزان را دانشجویان دانشگاه داکا یا دیگر دانشگاه‌ها تشکیل می‌دهند و زبان‌هایی که می‌آموزند برای مطالعه منابع درسی بسیار مهم و حیاتی است. این بندهٔ نگارنده به وزارت فرهنگ و آموزش عالی، اداره همکاری‌های علمی و بین‌المللی، پیشنهاد نمودم که دو مرکز اساسی برای آموزش زبان‌های غربی و شرقی در جنب دانشگاه‌ها تأسیس شود، اما در آینده اثبات می‌شود که این پیشنهادها در بخش آموزش عالی تا چه اندازه جدی تلقی می‌گردد! در مؤسسه زبان‌های نوین زبان‌های خارجی در چهار دوره تدریس می‌شود:

۱- دورهٔ مقدماتی (Junior)

۲ـ دورهٔ پیشرفته (Senior)

۳- دورهٔ دیپلم (Diploma)

۴- دورهٔ فوق دیپلم (Higher Diploma)

زمان تحصیل در هر دوره، یک سال است و دانشجویان برای هر دوره، گواهی نامه دریافت می‌کنند که مدرک دانشگاهی محسوب می‌شود اما رسمی نیست. برای آموختن هر یک از زبان‌ها در هر دوره، حدود ۲۰ تن دانشجو ثبت نام می‌کنند. در این مؤسسه، ۲۲ تن استاد تمام وقت و ۷ تن استاد نیمه وقت و ۵ تن استاد اعزامی از کشورهای خارجی تدریس می‌کنند که مجموع آنان به ۳۴ تن می‌رسد.

دانشگاه داکا، که بزرگ‌ترین دانشگاه بنگلادش به شمار می‌رود، در سال ۱۹۲۱ میلادی تأسیس شده است. در همین سال، گروه زبان و ادبیات فارسی تشکیل شده است که تا سال ۱۹۴۱ نام گروه به "اردو و فارسی" تغییر می‌یابد! در این گروه، دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری برگزار می‌گردد. دورهٔ کارشناسی در چهار فصل و دورهٔ کارشناسی ارشد در یک سال به پایان می‌رسد و دورهٔ دکتری منوط به گذراندن پایان نامه است و کلاس درسی ندارد.

پاره‌ای از نویسندگان معاصر شبه قاره هند و پاک و بنگلا، در نوشته‌های خود اصرار دارند تا رواج زبان فارسی را در سرزمین خود به فرمانروایان ترک و افغان نسبت دهند و آن را جانشین زبان‌های بومی و ملی خود معرفی کنند! در حالی که این طرز تلقی سازنده و مثبت به شمار نمی‌آید. شاید درست باشد که ما شش، هفت قرن رواج زبان و ادبیات را به فرمانروایان ترک و افغان وابسته بدانیم، ولی فرمانروایان از میان رفتند و انتشار زبان و ادب فارسی ادامه یافت. نظریات دیگری در این باره وجود دارد مبنی بر اینکه ورود و رواج زبان فارسی نه تنها زبان‌های بومی را از میان نبرد بلکه سلطهٔ زبان سانسکریت را شکست داد و موجب آزادی و رواج دیگر زبان‌های ملی و بومی گردید. پروفسور سیدعلی احسن، استاد ملی بنگلادش، معتقد است که سلطهٔ زبان سانسکریت مانع مهمی برای رواج زبان بنگالی در بنگال غربی و شرقی به شمار می‌رفت، اما با رواج فارسی سلطهٔ سانسکریت از میان رفت و زبان بنگالی همراه با لهجه‌های آن آزاد گردید. گذشته از اینکه پذیرش زبان با پذیرفتن ادبیات و فرهنگ رفتاری آن، که برای آن پشتوانهٔ مهمی به شمار می‌رود، بستگی مستقیم دارد. ما وقتی زبانی را می‌پذیریم و به زندگی و ملیت خود وارد می‌کنیم فرهنگ رفتاری و اخلاقی و گاهی مذهبی و هنرهای وابسته آن را می‌آموزیم. آنچنان که ممکن است زبان مهمان کم کم از جامعه خارج گردد اما آثار فرهنگی آن باقی بماند و در زبان‌های دیگر جامعه شکل بگیرد، جناب آقای پروفسور امین، رئیس دانشگاه همدرو، در سال ۱۹۹۱ در کنگرهٔ بین‌المللی استادان

فارسی در جامعه ملیه اسلامیه در سخنرانی خود گفتند: اقوام گوناگون با زبان‌های مختلف به سرزمین شبه قاره حمله‌ور شده‌اند و زبان و فرهنگ خود را تحمیل کرده‌اند، اما ملت‌های شبه قاره از میان زبان‌های گوناگون بنابه دلایل متعدد زبان و ادبیات فارسی را انتخاب کرده‌اند. زبان ترکی مغولی، با آنکه زبان مهاجمان و حمله‌وران به شبه قاره بود، چندان دوامی نیاورد و به زودی جای خود را به زبان فارسی سپرد. زبان فارسی با پشتوانهٔ تاریخی و تجربهٔ طولانی امتیازات ادبی و عرفانی و مذهبی دارد. فرمانروایان مغولی با اینکه زبانشان فارسی نبود زبان بومی خود را کنار نهادند و با تصمیمی سیاست مدارانه و برجسته زبان فارسی را ترجیح دادند؛ زیرا زبان فارسی همهٔ امتیازات سیاسی و حقوقی و دینی را داشت و همگان می‌توانستند از آن به عنوان زبانی آمیخته[1] با منظورهای گوناگون[2] استفاده کنند. برتری‌های فارسی برای مغولان چنان خیره کننده بود که آن را زبان رسمی دربار سلطنت و ایالت‌های زیر نفوذ خود قرار دادند و این وضعیت همچنان ادامه یافت تا اینکه در سال ۱۸۳۵ م با اعمال نیروهای سلطه‌طلب بریتانیا زبان انگلیسی جانشین فارسی شد.

پیوند فارسی با بنگلادش

پیوند سرزمین کنونی بنگلادش با زبان اصطلاحی و ضرب‌المثلی[3] لطیف فارسی که زبان ایرانیان است، به قرن سیزدهم میلادی (قرن هفتم هجری قمری)، باز می‌گردد؛ زمانی که استان بنگاله برای نخستین بار زیر نفوذ فرماندهان مسلمان قرار گرفت. فاتحان ترک و افغان مسلمان و فارسی زبان، سرزمین پربار و حاصلخیز بنگال را وطن جدید خود به شمار آوردند؛ سرزمینی که رونق آن با جاذبه‌های فرهنگی شروع شد و تا هفت قرن ادامه یافت. بدین ترتیب در سایه و در قلمرو زبان

---

1. Lingua - Franca
2. Multi Purposes
3. Idomic and Proverbial

و ادبیات نزدیک‌ترین روابط به وجود آمد. به این معنی که زبان و ادبیات بنگلا[۱] زیر نفوذ زبان و ادب فارسی تحول یافت. در نتیجه این آمیزش و مبادلهٔ فرهنگی میان مسلمانان و هندوان، تعداد فراوانی از واژگان فارسی به زبان بنگلا راه یافت و گنجینهٔ واژگان این زبان را بسیار غنی گردانید.

کوشش‌های مسلمانان در تدوین انشای بنگالی، یا در برگرداندن موضوع‌های اسلامی به این زبان موجب گردید تا بسیاری از الفاظ فارسی به زبان بومی وارد گردد، تا آنجا که نویسندگان هندی با همتایان مسلمان خود در به کار بردن واژگان فارسی در نوشته‌های بنگالی رقابت می‌کردند. در میان همهٔ زبان‌هایی که بر زبان بنگالی اثر داشتند، زبان فارسی از همه پیش‌تر و مؤثرتر بود. آغاز نفوذ ادبیات فارسی در سرزمین بنگلادش، به نخستین روزهای حاکمیت فرمانروایان مسلمان مربوط می‌شود. سلاطین مسلمان، مسجدها و مدرسه‌ها بنا کردند و مراکز خاص و سنتی برای آموزش و گسترش زبان فارسی تدارک دیدند، اما همهٔ تأسیسات مذکور مجدانه می‌کوشیدند تا از طریق فعالیت‌های بومی، نگارش فارسی را در زمینه‌های دینی و غیردینی آموزش و گسترش دهند.

پادشاهان وقت در سرزمین بنگال، گذشته از تشویق‌ها و حمایت‌های سخاوتمندانه که در گسترش زبان و ادب فارسی معمول می‌داشتند، خود نیز به کارهای علمی و فکری می‌پرداختند و در امور فرهنگی مشارکت می‌جستند. در ضمن، هرگز نباید فراموش کرد که وعاظ مذهبی در توسعه و تحکیم زبان و ادب پارسی و سیاست مسلمانان نقش مهمی در استان بنگال ایفا می‌کردند، صوفیان دانشمند نیز در گسترش فرهنگ و زبان و ادب فارسی در میان مسلمانان و غیرمسلمانان عامل حیاتی و مهمی به شمار می‌آمدند.

1.Bangla

اولین اثر فارسی

نخستین اثر فارسی در سرزمین بنگال ترجمه‌ای فارسی بود از کتاب امرت کند[۱] از زبان سانسکریت به نام علی مردان خان خلجی (۱۲۰۹- ۱۲۱۳ م)، فرمانروای همین سرزمین، که پس از ترجمه انتشار یافت. موضوع کتاب در تمرین‌ها و ریاضت‌های صوفیانه بود با عنوان یوگا[۲]. مترجم اصلی کتاب قاضی رکن‌الدین سمرقندی است که در دوران‌های فرامانروای مذکور می‌زیست. مقدمهٔ عربی کتاب حاکی از داستان جالبی است که بوجار برهمن[۳] از اهالی کامروپ[۴] چگونه به لکنوتی[۵] رفت و در روز جمعه به مسجد وارد شد و از الهیات مسلمانان پرسش کرد. اهل مسجد او را به قاضی رکن‌الدین راهنمایی کردند و او با توجه به روایات و مشاهدات پیامبر بزرگ اسلام، پرسش‌های او را پاسخ گفت و بوجار برهمن به شدت تحت تأثیر آن صوفی بزرگ واقع شد و اسلام را پذیرفت. این واقعه در دوران سلطنت علی مردان خان اتفاق افتاد. بوجار پس از اسلام آوردن کتاب خود، امرت کند، را به قاضی تقدیم کرد و قاضی او را بسیار تحسین نمود و کتاب مذکور را به دو زبان فارسی و عربی ترجمه کرد. قاضی رکن الدین ابوحمید محمدبن محمد علی سمرقندی فقیه معروف حنفی بنابر قول بروکلمان[۶]،خاورشناس معروف آلمانی، در خدمت علی مردان خان خلجی درآمد. قاضی رکن الدین، مؤلف کتاب الارشاد، و پایه‌گذار دانش مناظره[۷] بود و علی مردان خان او را به عنوان قاضی لکنوتی منصوب کرد. او پس از مدتی به بخارا بازگشت و در سال ۱۲۱۸ م در آنجا درگذشت. کتاب *امرت‌کند* پس از ترجمه به فارسی در تصوف هندو بسیار مورد توجه

---

1. Amritkund
2. Yoga
3. Bhejar Brahmin
4. Kamrup
5. Lakhawti
6. Brockolmann
7. Dialectics

واقع شد و رواج و محبوبیتی عام یافت. شرف‌الدین ابوتوامه در منطقه سونارگان[۱] آکادمی تأسیس کرد که در آن علوم گوناگون از جمله معارف عرفانی تعلیم داده می‌شد. اثر مشهور او را در تصوف اسلامی مقامات نام داشت که بسیار مورد توجه و مطالعه اهل علم بود. اهمیت کتاب *مقامات* از دو نامه با عنوان ترسل العین الملکی روشن می‌شود که در یک مجموعهٔ خطی قرار دارد. بر اساس این دو، نامه سید نصیرالدین که یکی از کاتبان لاهور بوده است بنابر سفارش شخصی، از کتاب *مقامات*، نسخهٔ رونویسی می‌کند.

نام حق عنوان کتاب دیگری است که در راهنمایی دینی مطالعه می‌شد و به نثر بسیار لطیف دینی به نگارش درآمد. کتاب مذکور نشان دهنده کوشش قابل توجه مسلمانان بنگال، در آموزش دانش‌های اسلامی است. یکی از نویسندگان گمنام مرقوم کرده است که شرف‌الدین ابوتّوامه[۲] در بخارا متولد شد و در خراسان به تحصیل پرداخت. کتاب *نام حق* را ممکن است. یکی از مریدان ابوتّوامه به عنوان حاصل تعلیمات او به نگارش آورده باشد.

کتاب *الفقه*[۳] اثر دیگری است به زبان فارسی که یکی از روحانیان بنگالی آن را تألیف کرده است. علم کلام، الهیات و تاریخ انبیاء، عنوان‌های چندین کتاب است که دانشمندان دینی به زبان فارسی تألیف کرده‌اند. یکی از معروف‌ترین آن دانشمندان، شرف‌الدین یحیی منیری است که آثار بسیاری در تصوف تألیف کرده است.

شیخ علاء الحق و حضرت نورقطب عالم در تعلیم و تربیت عمومی نقش برجسته‌ای داشتند. پروفسور حسن عسکری از اهالی پنتا، پاره‌ای از مکتوبات فارسی صوفیانه را معرفی کرده است. اثر بسیار مهم صوفیانه انیس القربا ترجمه و

---

1. Sunargan
2. Abutawwama
3.Islamic Jurisprutence

تفسیری است به فارسی در توضیح سنت پیامبر بزرگ اسلام که عمق و مهارت نویسنده را در دانش قرآنی و تعلیمات اسلامی و اوج فارسی دانی نشان می‌دهد.

در نامه‌ها یا مکتوبات حضرت نورقطب عالم، عمده مسائل صوفیانه بحث می‌شد، و این در حالی بود که با توجه به شرایط اجتماعی و سیاسی منطقهٔ بنگال، آثار دیگر صوفیانی که به دیدار این منطقه می‌آمدند بسیار با اهمیت تلقی می‌شد که از میان آنان می‌توان از صوفیان ذیل نام آورد: میرسید اشرف جهانگیر سمنانی و مظفر شمس بلخی، *لطایف اشرفی* دایرة المعارفی است در تصوف که حاجی غریب یمنی، مرید سیدجهانگیر سمنانی، آن اثر مهم را بر پایه تعلیمات استاد خود به فارسی تألیف کرد. همچنین یکی دیگر از فضلا به نام عبدالرزاق در سال ۱۴۶۷ میلادی مکتوبات و فضایل صوفیانه و طریقه تزکیه سید سمنانی را منتشر کرد.

امتیاز دیگر در سرزمین بنگال، نشر فرهنگ‌های فارسی [1] بود که معروف‌ترین و قدیمی‌ترین آنها فرهنگ ابراهیمی است که ابراهیم قوام فاروقی جانپوری در سال ۱۴۵۹ میلادی به تألیف آن همت گماشت. این فرهنگ به شرف نامهٔ معروف شد، زیرا مؤلف بنابر بزرگداشت مخدوم شرف‌الدین یحیی منیری [2] آن فرهنگ مهم را با عنوان مذکور به او هدیه کرده بود. این کتاب در دورهٔ سلطان رکن‌الدین باربک شاه (۱۴۵۹-۱۴۷۴ م) متعلق به سلسله حبشی الیاس شاه تألیف گردید. به هر حال، این کتاب نشان دهندهٔ اهمیت پیشرفت فارسی در سرزمین بنگال است. اهمیت فوق‌العاده فرهنگ مذکور مربوط به محتوای آن است که نام گروهی از شاعران و نویسندگان معاصر مؤلف، علاوه بر لغت نامه، در آن درج شده است. از جمله معروف‌ترین شخصیت‌ها که نام او در فرهنگ شرف *نامه* آمده است، شاعر خوش قریحه و نویسنده با استعداد و طبیب حاذق، شهاب‌الدین حکیم کرمانی است. این حکیم معروف علاوه بر نویسندگی و شاعری، فرهنگ فارسی با عنوان فرهنگ

1.Parsian Lexicons

2.Menyari

شهاب‌الدین کرمانی تألیف کرد. ابراهیم قوام فاروقی در فرهنگ خود مقدار معتنابهی از فرهنگ کرمانی نقل کرده است. اما صد افسوس که امروز آن فرهنگ در دسترس نیست. شاعران دیگری که نامشان در فرهنگ شرف‌نامه آمده است عبارتند از: امیر زین‌الدین هروی، ملک الشعرا، منصور شیرازی، ملک یوسف ابن حمید، سیدجلال، سیدمحمد رکنی، سیدحسن و شیخ وحیدی که استاد مؤلف بوده است.

از دیگر شعب علوم و فنون، که در آن به فارسی تألیف شده، فنون جنگی است. در دورهٔ حکومت علاءالدین حسین شاه (۱۵۱۹-۱۴۹۳ م)، سیدمیرعلوی در فنون تیراندازی کتابی تألیف کرد با عنوان *هدایة‌الرّامی* مشتمل بر بیست و هفت بخش که در مرکز تحقیقات فارسی ایران و پاکستان به چاپ رسیده است. این گونه آثار از نویسندگان مسلمان نشان می‌دهد که محققان و نویسندگان اسلامی به علوم دینی و غیردینی، هر دو توجه داشتند. گذشته از نثر نویسی، هنر شاعری با حمایت و تشویق سلاطین توسعه یافت. نصیرالدین بغراخان، حاکم بنگال، و پسر سلطان غیاث‌الدین بلبن، گروهی از شاعران و نویسندگان فارسی را در دربار و اطراف خود پذیرایی می‌کردند که یکی از معروف‌ترین آنان شمس‌الدین دبیر بود. با توجه به فضایل ادبی او، از سوی بغراخان به عنوان میرمنشی بنگال منصوب گردید و مدیحه‌های فراوانی در ستایش از تشویق و حمایت‌های بغراخان سرود که در *منتخب‌التواریخ* بدایونی ثبت شده است. امیرخسرو دهلوی، شاعر معروف شبه قاره، زمانی سلطان غیاث‌الدین بلبن را در سفر به بنگال همراهی کرد (۱۲۸۲ م) و به علت تشویق‌ها و ترغیب‌های شمس‌الدین دبیر چندین سال از عمر خود را در بنگال گذراند. در دوره سلطان غیاث‌الدین اعظم شاه (۱۴۱۰ - ۱۳۹۲ م) گسترش و محبوبیت زبان و ادب فارسی به اوج خود رسید که از آن به دورهٔ طلایی فارسی تعبیر شده است. سلطان غیاث از خواجه حافظ شیرازی دعوت نمود و خواجهٔ بزرگ در پاسخ به دعوت او غزلی فرستاد که شهرت عام یافته است. دورهٔ طلایی بنگال با توجه به سلطنت سلاطین فارسی دوست از ۱۲۰۱ تا ۱۵۷۶ میلادی به

طول انجامید. دوره مذکور زمینه را آماده ساخت تا در دوره حکومت مغولان تیموری زبان و ادب فارسی تحول و تکامل بیشتری پذیرفت. در طول سال‌های ۱۵۷۶ تا ۱۷۱۷ م، بنگال به عنوان یکی از استان‌های مهم امپراتوری کبیر مغول به شمار می‌رفت و در این دوره، گام‌های بلندی به سوی رشد فرهنگی برداشته شد. تاریخ نویسان معاصر دورهٔ مغول و تذکره نویسان دوره‌های بعد نام بعضی از دانشمندان درباری استانداران مغولی را ذکر کرده‌اند: مؤمن‌خان، اسلام‌خان، قاسم‌خان، شاه‌شجاع، شایسته خان و میرجمله، از کسانی هستند که به موجب حمایتشان از دانش‌ها و هنرهای گوناگون مورد توجه واقع شده‌اند. دانشمندان یاد شده از ادب فارسی حمایت می‌کردند و پناهگاه بسیاری از شاعرانی به شمار می‌آمدند که از ولایات گوناگون به استان بنگال می‌آمدند. محمد شریف اصفهانی یکی از دانشمندان بزرگ دربار اکبرشاه تیموری بود. هنگامی که اکبر، شریف آملی را به عنوان مبلغ آیین الهی به بنگال فرستاد، محمد شریف او را همراهی می‌کرد. میرزاجعفربیک قزوینی در دورهٔ سلطنت اکبر، از شاعرانی بود که به بنگال مهاجرت کرد و به پیروی از سبک نظامی گنجوی مثنوی *شیرین و خسرو* را سرود. زبان و ادب فارسی به قدری در بنگال رایج شده بود که حتی سربازان عادی ارتش امپراتوری مغول می‌کوشیدند تا نسبت به یکدیگر موقعیتی در شاعری به‌دست آورند. میرزاناتان یکی از افسران مغولی بود که به مناسبت قریحه شاعری مورد توجه واقع شده بود و هم او بود که اثر تاریخی مشهوری با عنوان *بهارستان غیبی* تنظیم کرد که در اصل تذکره شاعران سرباز بود! لقمان، میرقاسم و ملک مبارک از جمله سربازان شاعری بودند که در جنگ‌ها و پیروزی‌ها و انجام کارهای بزرگ، اشعار می‌سرودند. میرزاناتان افسر مذکور حدود بیست سال در ارتش بنگال خدمت کرد. او وقایعی را که در دوره شاه جهان در بنگال و ایالت آسام روی داده بود، درگزارش‌های خود ذکر کرده است. سلیم تهرانی، در دوره امپراتوری شاه جهان، از ایران به هند رفت و ملک‌الشعرای دربار شاه جهان، ابوطالب کریم، از او به عنوان شاعری شایسته

استقبال کرد و مدتی هم به بنگال رفت و با اسلام‌خان مصاحبت کرد و مثنوی قضا و قدر را سرود و در انواع شعر سرآمد گردید. مثنوی **قضا و قدر** همچون منظومه داستانی **نل دمن**[1] فیصی شهرت و محبوبیت یافت. میرجمله نیز دانشمند و شاعری وزین بود که از اصفهان به هند رفت، کلیاتی منظوم با بیست هزار بیت ترتیب داد. شهاب‌الدین طالش، مورخ و تذکره‌نویس همراه میرجمله بود و در مبارزات جنگی در ایالت کوچ بیهار و آسام گزارش و شرح معتبری به عنوان فتح نامه فراهم آورد که بخش دوم آن مربوط به وقایع سرزمین بنگال است و همچنین از زمان درگذشت میرجمله تا فتح چیتاگنگ[2] (۱۶۶۵ م) وقایع مربوط را به دقت ذکر کرده است.

دیگر از نویسندگان برجسته دوره مغول در هند، محمدصادق مؤلف تذکرهٔ *صبح صادق* بود که همراه قاسم‌خان، حاکم بنگال، به بنگال رفت. قاسم‌خان از طرف شاه‌جهان در سال ۱۶۲۸ میلادی حاکم بنگال گردید. محمدصادق در جهانگیرنگرا (داکا)، اقامت گزید و با بزرگان و دانشمندان آن منطقه و روابط بسیار صمیمی داشت. او خود را همچنین به دربار شاه شجاع رسانید که بعداً در سال ۱۶۳۹ م حاکم بنگال گردید و اثر مهم خود را، که هشت سال صرف آن کرده بود، پس از تکمیل در سال ۱۶۳۸ م، به شاه شجاع تقدیم کرد. نویسنده سال‌های بسیار بزیست و تذکرهٔ *شاهد صادق* را در سال ۱۶۵۲ م کامل کرد. محمدصادق در تذکرهٔ *صبح صادق* نام بسیاری از ادیبان را، که جهانگیرنگر (داکای فعلی) می‌زیسته‌اند، همراه با خلاصه‌ای از اشعار آنان ذکر کرده، همچنین نام تعدادی از سربازان حرفه‌ای را که شاعر بوده‌اند آورده است.

میرعلاءالملک از دیگر شخصیت‌هایی است که در چندین رشته از علوم مهارت داشت و به ویژه در سه نوع از دانش‌ها رسالهٔ *مهذّب* را در منطق، *انوارالهدایت* را در

1.Nal Daman　　2. Chittagong

کلام، و *صراط‌الوسیط* را در زندگی نامه یا تذکرهٔ بزرگان تألیف نمود و در شعر نیز مهارت داشت.

ملاعبدالحمید لاهوری، مؤلف کتاب *پادشاه نامه*، میرعلاءالملک را به عنوان تجسم علوم و منتها توصیف می‌کند که در کلام و الهیات و طب و ریاضیات بر دیگری برتری داشته است. برادر او، میرابوالمعالی، در علم کلام و فقه و فن شاعری مهارت داشت. بر سورهٔ اخلاص تفسیر نوشت، رساله‌ای در علم قضا و دانش‌نامه‌ای با عنوان *انموذج العلوم*، همراه با گلچینی از اشعار خود زینت داد و زندگی نامه برادر خود، میرعلاءالملک، را قلمی نمود.

میرمحمد معصوم از مورخان مورد توجه بود که تاریخ شاه شجاعی را با حمایت شاه‌شجاع مکتوب کرد. در سرزمین بنگال خطاطان فارسی، همچون مورخان و شاعران، از مرتبه‌ای خاص برخوردار بودند که مشهورترین آنان عبارتند از: عبدالرحمان حیدری، سعدالدین محمد مشهدی و محمدحسین منیری شریفی، در دوره ولایت عهدی محمدمعظم شاه، فرزند دوم اورنگ زیب، شاعر صوفی، واله هروی، در جهانگیرنگر (داکا) می‌زیست که به شدت تحت تأثیر میرزاعبدالقا، در بیدل (فوت ۱۷۲۰ م) قرار داشت و بیدل در دیداری که از شهر مذکور داشت با واله ملاقات کرد.

مرشدقلی خان در اوایل قرن هجدهم میلادی، استانداری مستقلی در بنگال تأسیس کرد و در پی کشمکش‌های ایران و هند شمالی، گروه فراوانی از شاعران و نویسندگان به مرشدآباد آمدند. هم‌چنین عده‌ای از روشنفکران و ادیبان از قسمت‌های شرقی استان بنگال به پایتخت مذکور راه یافتند.

مرشدقلی خان دوم، معاون حاکم جهانگیرنگر، خود شاعر شایسته و قابل توجهی بود با عنوان مخمور تخلص می‌کرد. علی حسین نایب، ناظم شهر داکا، در طول سال‌های ۱۷۸۵ و ۱۷۸۶ م تاریخ مختصری مربوط به جهانگیرنگر (داکا) ترتیب داد که در آن از دورهٔ اکبرشاه تیموری (۱۶۰۵ - ۱۵۵۶ م) تا زمان خود

مطالب فراهم آورده بود. همچنین نواب نصرت‌جنگ، نایب ناظم داکا، از سال ۱۷۶۹ تا ۱۸۲۳ میلادی کتابی با عنوان تاریخ نصرت جنگ به فارسی تألیف کرد. انجمن آسیایی کلکته در سال ۱۹۰۸ میلادی این کتاب را چاپ و منتشر کرده است.

در دورهٔ تسلط بریتانیا در شبه قاره هند، به ویژه در قرن نوزدهم، فعالیت‌های مطالعاتی و تحقیقاتی فراوانی به فارسی و دربارهٔ فارسی، صورت پذیرفت که شهر داکا در این زمینه نقش مهمی ایفا نمود. چهره برجستهٔ شایان ذکر به عنوان دانشمند، دستور شناس و مؤلف آقااحمدعلی بود که اجدادش همراه نادرشاه افشار به هند آمده بودند. پدربزرگ او آقا عبدالعلی در هنر خطاطی مهارت داشت و نخستین کس از خاندان او بود که در داکا اقامت گزید.

آقا احمدعلی حدود ۱۷۸۳ م در داکا متولد شد. زبان فارسی را از یک عالم محلی به نام منشی معتصم بالله و ادبیات را از شاعری به نام خواجه اسداله کوکب (۱۸۵۹ م) فراگرفت. او مانند پدرش، شجاعت‌علی، به جمع‌آوری نسخه‌های خطی نایاب علاقه داشت و آنچنان که دربارهٔ او گفته‌اند کتابخانهٔ نفیسی با بیش از دوهزار نسخه عالی ترتیب داد.

در مورد آقا احمدعلی نقل شده است که اکثر کتب ارزشمند کتابخانه‌های خصوصی داکا را مطالعه کرده بود. چندی بعد با دانشمندان و شرق شناسان بزرگی همچون اِ. بی - کول[۱] و اِچ. بلوخمان[۲] در کلکته آشنا شد و معاشر گردید و درپی ارتباط با آنان، عالمی بزرگ گردید و در مدرسه کلکته به تدریس فارسی پرداخت و در پی تألیف *مؤیدبرهان* در ردّ ایرادها و اتهام‌های میرزاغالب نسبت به فرهنگ قدیمی فارسی *برهان قاطع*، شهرتی قابل توجه کسب کرد. میرزاغالب در پاسخ به کتاب آقا احمدعلی، کتابی دیگر نوشت با عنوان *تیغ تیزتر* که این کتاب نیز از سوی آقا احمدعلی با کتابی به نام *شمشیر تیزتر* در ۱۸۶۸ م پاسخ داده شد!

---

1. E.B.Cowell　　2. H.Blochmann

نمونه‌ها و اشکال مناظره و جدالِ دانشمند مذکور همچون سایر فنون، مانند تاریخ ادبیات، در سراسر شبه قاره هند سرمشق و مشهور گردید. در میان دیگر آثار عالمانه این عالم بزرگ می‌توانیم از رباعیات برجسته او به اعوان *رساله ترانه* و هم چنین از مثنوی *هفت آسمان*، نام ببریم. او هم چنین در انجمن سلطنتی آسیایی بنگال، کلکته، به تحقیق مبادرت کرد و به ویراستاری منابع مهم فارسی پرداخت که عنوان‌های آنها عبارتند از: *اسکندرنامهٔ نظامی*، *اقبال نامه جهانگیری*، *مآثرعالمگیری*، *منتخب‌التواریخ* و *اکبرنامه* براساس جستارهای، آ. اف. ام. عبدالعلی، آقا احمدعلی اثر بسیار جالبی با عنوان *تاریخ داکا* ترتیب داد که متأسفانه در حال حاضر نایاب است. آقا احمدعلی، رحمة‌الله علیه، به بیماری سل در سال ۱۸۷۳ میلادی در شهر داکا درگذشت و در صحن گورستانی نزدیک لنگرخانه میرزاصاحب، مدفون گردید. خدایش بیامرزاد. که نام او از توسعه و ترقی فارسی بنگلادش جدا شدنی نیست.

از هم‌مسلکان میرزاغالب، در داکا دو شاعر مشهور بودند با نام‌های خواجه حیدرجان شایق، و منشی غلام مصطفی سونارگانی که نخستین را غالب، لقب بلبل بنگاله اعطاکرد. خواجه حیدر دیوان اشعار ترتیب داد و نامه‌ها و رساله‌های کوچک خود را درکتابی گرد آورد. غلام مصطفی، نامه‌های خود را درکتابی جداگانه تألیف کرد و به سبب خدماتش به فرهنگ فارسی و زبان اردو هنوز نامش بر سر زبان‌های فرهنگ دوستان و رجال داکا است. از دیگر شایستگان فارسی دوست داکاکه نامش سزاوار یادآوری است خواجه عبدالرحیم صبا است که کتاب بسیار ارزشمند *تاریخ کشمیریان داکا* را تألیف کرد. همچنین نامه‌های خود را با عنوان مکاتیب صبا منتشر نمود. خواجه عبدالغفار متخلص به وفا شاعر جوانی بود از طایفه خواجگان که در شعر فارسی مهارت یافت و از شهرت برخوردار شد و از طریق مکاتبه مورد علاقه و توجه میرزاغالب واقع گشت.

خواجه احسن‌الله شاهین حامی بزرگ شاعران و نویسندگان فارسی با

الهام‌پذیری از میرزامحمود شیرازی، موفق شد کتابی تألیف کند در تاریخ حسینیه دالان که از لحاظ تاریخ "امام باره"های داکا بسیار حائز اهمیت است.

مولوی عبدالغفور نساخ در بنگال به عنوان پدر شعر اردو شناخته شده است. او از شاگردان حافظ اکرم احمدضیغم و حافظ رشیدالدین نبی وحشت به شمار می‌رفت و در نزد این دو هنر شاعری آموخت و در فن نثرنویسی مهارت یافت. اثر مهم او به فارسی تذکرهٔ معاصران است که به طور ناقص به چاپ رسیده و متأسفانه نسخه‌های آن در دسترس نیست اما ممکن است یافته شود. سیدمحمد آزاد و سیدمحمود آزاد از معاصران نساخ بودند. این دو برادر، همچون فیضی و ابوالفضل به دربار اکبرشاه تیموری می آمدند و تقریباً همان مقام را داشتند. سیدمحمود در فن قصیده سرایی سرآمد گشت آنچنان که او را با خاقانی و عرفی مقایسه می‌کردند. برادر جوان‌تر، یعنی سیدمحمد، مهارت و نبوغ داشت و به دو زبان اردو و انگلیسی نویسندگی می‌کرد و از دانش کافی و وافی در فارسی بهره‌مند بود.

سیدمحمدباقر طباطبایی، از ایران به داکا مهاجرت کرد و در این شهر توطن گزید. در سال ۱۹۱۰ م وفات یافت و در صحن حسینیه دالان مدفون گردید. او گلچین زیبا و ظریفی از اشعار فارسی که سرودهٔ خودش بود فراهم آورد و در میان نقادان و ادب شناسان مقام والایی داشت. نوادگان و فرزندان او اکنون در داکا به سر می‌برند، از جمله سرکار خانم زینب آراشیرازی استاد فارسی و اردو از نوادگان ایشان هستند. عبدالمؤمن ذوقی، منشی وارث‌علی ضیاء، آقامحمود مسیح‌الدین شورش، کاظم‌الدین صدیقی، مولانا فضل‌الکریم، شاه برهان الله، منشی جلال‌الدین و مولانا معظم‌الدین سعید، شاعرانی بودند که شهرت کمتری یافتند.

بدون ذکر نام و خدمات مولانا عبیداله عبیدی (۱۸۸۵-۱۸۳۴) گزارش سهم داکا در توسعه زبان و ادب فارسی هرگز کامل نخواهد شد. او در داکا مدرسه‌ای تأسیس کرد و خود مدیریت آن را به عهده گرفت. عبیدی در زبان فارسی و عربی مهارت یافت و به عنوان استاد برجسته در تدریس این دو زبان شناخته شد. دیگر

خدمات مهم او این بود که در بخش شرقی شهر، مرکزی تأسیس کرد و تحصیلکردگان و ادیبان آشنا به زبان‌های فارسی و عربی را در آنجا گرد آورد. در شاعری، از سبک سعدی و حافظ و نظامی و صائب و جامی و نظیری و غالب پیروی می‌کرد. اثر ماندگار عبیداله پنج مجلد کتاب است با عنوان داستان فارسی‌آموز در تدوین دستور زبان فارسی که هنوز تدریس آن به عنوان اثری معیار، ضروری می‌نماید.

مولوی عبدالکریم خاکی از ایلچیپور به منطقه داکا مهاجرت کرد. در تشکیلات بریتانیایی همکاری می‌کرد، سمت معاونت دادگاه حقوقی و قضایی یافت. همچون مأمور جمع‌آوری مالیات بود در شهرهای رانجپور، فریدپور و مالدا. او هم چنین عبدالغفور نساخ، علی‌رغم مشاغلی که داشت استعداد و ذوق ادبی خود را در تنظیم شعر به کار گرفت. همچنین در نثر فارسی، در علم اخلاق کتابی به عنوان *رموزالاخلاق* ترتیب داد. *مصباح الجنان* و *فواید خاکی* نیز از آثار اوست. او در پایان قرن نوزدهم رحلت یافت و در عظیم‌پور دایرا (دیر عظیم‌پور)؟ مدفون گردید. سرآمد فرهیختگان و فرهنگیان، حکیم حبیب‌الرحمن (۱۹۴۷ م) را هرگز نباید فراموش کرد.

پیوسته در رشد آموزش فارسی می‌کوشید؛ آنچنان که در مطالعات عربی و اردو نیز مهارت داشت. اثر مهم او درکتاب‌شناسی *ثلاثه غساله* نام دارد که در آن ۱۷۳ اثر فارسی راکه مربوط به بنگال است معرفی نموده است. گذشته از آن، این حکیم بزرگوار تحقیقات در زبان فارسی و به زبان فارسی را در سراسر استان بنگال، در نیمه اول قرن بیستم، رواج داده است.

گذشته از داکا یا جهانگیرنگر قدیم، از منطقه یا بندر چیتاگنگ باید نام بیاوریم که در توسعه فارسی نقش مهمی داشته است. قدیمی‌ترین آثار فارسی مربوط است به کتیبه‌های مساجد بزرگ امیرخان، حمزه‌خان، همچنین عیدگاه شهبازخان که پیشین آنها به قرن هفدهم میلادی می‌رسد. نامه‌های منشی سراج‌الدین انبار آبادی هنوز در

مدرسه برای دانش‌آموزان فارسی تدریس می‌شود. در دوران حکومت نواب نصرت‌جنگ، میرزامحمد و پسرش منشی‌علی، شاعران بسیار خوب و با استعداد به شمار می‌آمدند. حکیم محمدحسین علوی، برادر نواب مظفرجنگ محمد رضاخان، کتابی تألیف کرد به فارسی با عنوان *مخزن‌الادویه* دربارهٔ گیاهان دارویی منطقه چیتاگنگ و این در زمانی بود که مؤلف همراه برادر خود در این منطقه اقامت گزید. دیگر از مؤلفان فاضل، محمد افصل بود که کتابی به فارسی با عنوان *نصب نامه* تألیف کرد. اما یکی از بزرگ‌ترین نویسندگان این منطقه خان بهادر حمیدالله بود که در سال ۱۸۷ م مکتوباتی با عنوان *احسن‌الخوانین* منتشر کرد که در واقع به نوعی مجله "چیتاگنگ" به شمار می‌رفت. در این کتاب، فصلی به عنوان نقادی گنجانیده شده بود از نظریات یکی از مورخان مهم این منطقه به نام غلامحسین، دربارهٔ سیاست اورنگ زیب، آنچنان که در اثر دیگر او با عنوان *سیرالمتأخرین* همین مطالب مطرح شده بود.

مولانا عبدالاول از ایالت سندویپ[1]، محمدعبدالعلی، مولوی فیض‌الکبیر، شایق، مولوی فیض‌اله اسلام آبادی، محمدسلیمان آرمان و عبدالعلی دُری، همه در منطقه چیتاگنگ از شاعرانی بودند که شهرت کم‌تری داشتند.

منطقه سیلهت[2] در قرون میانه اسلامی رشد چشمگیری یافت، آنچنان که مرکزی بود برای مبلغان اسلامی فارسی زبان. از این جهت، این منطقه در توسعه زبان فارسی نقش مهمی ایفا می‌کرد.

سیدشاه اسرائیل، مؤلف *معدن‌الفواید*، و محمد ارشاد از ایالت بانیاچونگ[3] نویسنده *ضرارالمصنف* از نثر نویسان دورهٔ اول در طول قرن دهم قمری به شمار می‌آیند. آثار ایشان به عنوان نخستین آثار فارسی در این منطقه حائز اهمیت فراوان است.

---

1. Sandwip
2. Sylhet
3. Baniachong

سیدریحان‌الدین پیلی [1] شاعر فارسی برجسته‌ای بود که دیوان *خواب نامه* را سرود و مثنوی *گل باکوالی* (احتمالاً گل باقالی!)[2] را منتشر کرد.

نصیرالدین احمد سامی، دوست نسّاخ اخیرالذکر، زندگی نامهٔ مشهوری به فارسی دربارهٔ حضرت شاه جلال تصنیف کرد با عنوان *سهیل یمن*، او هم چنین مثنوی سرود دربارهٔ پشه مالاریا در ایالت سیلهت با عنوان *پشه نامه* که پاره‌ای از اشعار آن را عبدالغفور نساخ در زندگی نامه خود نقل کرده است.

الله‌بخش مجومدار متخلص به "حامد"، مؤلف *تحفه المحسنین*، و سرایندهٔ دیوان حامدی و حمید بخت مجومدار مؤلف تاریخ عین هند به فارسی، از نمایندگان فکری و هنری و ادبی خاندان بزرگ مجومدار به شمار می‌آیند که در ایالت سیلهت زیسته‌اند.

نذیرمحمد عبدالله آشفته، ابومحمد عبدالقادر، ابوالحسین عبدالرحمان ضیاء، عبدالمؤمن تفضل علی، فضلی و ابومحمد خلیل الله خلیل، در میان شاعران منطقه سیلهت از هنرمندانی به شمار می‌روند که هنوز نمونه‌های آثارشان باقی است.

منطقه فریدپور بنگلادش، همچون دیگر مناطق مذکور، در ترقی و توسعه زبان و ادب پارسی نقش مهم داشته است. خاندان قاضی راجپوری موقعیت بسیار برجسته و ممتاز ادبی داشتند که در خاندان‌های دیگر سراغ نداریم. عبدالغفور نسّاخ، که مختصری از زندگی نامه او مذکور شد، فرزند قاضی فقیرمحمد بود که به عنوان دادخواه یا دادیار در صدر دیوان عالی کلکته فعالیت می‌کرد و در عین حال از دانشمندان شرق‌شناس به شمار می‌رفت که چندین اثر مهم تألیف کرد. یکی از مهم‌ترین آنها *جامع‌التواریخ* است که تاریخی است جهانی. در سال ۱۸۳۶ میلادی این اثر مهم در کلکته به چاپ رسید. دو تن دیگر از فرزندان فقیرمحمد، عبدالحمید و عبدالباری، از شاعران کارآمد بودند.

---

1. Pail

2. Gul Bakaoli

ابـومعین عـضدالدیـن، عـضد، شـاه‌سید ریاضة‌اللـه، نـصیرالدیـن احـمد، صمصام‌الدین ، صمصام‌الدیـن و اشـرف‌الدیـن اشـرف از شـاعران بـزرگ مـنطقه کوملا[۱] به شمار می‌آیند.

در منطقه باریسال[۲] نیز شـاعرانـی هـمچون مـحمد فـاضل، اله‌کـرم طـالب می‌زیستند.

سیدنجم‌الدین احمدنذیر و محمد عبدالحی، اختر، از ایالت می‌من سینگ[۳] منطقه باریسال آمدند. سیدعبدالرشید شازادپـوری از ایـالت پـابنا[۴] دانـشمند صوفی بود که مهارت خود را در سرودن قصائد عالی به سبک فاقانی و عرفی به خوبی نشان داد.

---

1. Comilla
2. Barisal
3. My man singh
4. Pabna

History Of baugladesk socialand cultural History.

Editor: Porfessor sirjul Islam October, 1997.

Printed at The Asiatic siciety Of Bangladesh, Dhaka trticle No 12,

Arabic,Persian and urduliteratvre

Writter: Abdus subhan.

Free translation from pag 393-410- by oh ahmad Tamimdari.

اسماعیل حاکمی

کلیاتی دربارهٔ پیشینهٔ زبان فارسی و آموزش آن به غیرفارسی زبان‌ها

نظر به اهمیتی که زبان و ادب فارسی در زندگی اجتماعی و همچنین در عرصهٔ روابط بین‌المللی دارد شایسته است که هر چه بیش‌تر دربارهٔ این میراث ملی و گنجینهٔ گرانبها بحث و تبادل نظر به عمل آید. زبان شیرین فارسی در طی یک هزار و سیصد سال فراز و نشیب‌ها پیموده و استوار و بی‌گزند از موانع و مشکلات فراوان گذشته است. بر هر ایرانی وطن دوست فرض است که در نگهداشت این ودیعه گرانبهای نیاکان و در بارور ساختن این درخت تناور از جان و دل بکوشد؛ زبانی که مظهر فرهنگ و تمدن کهن و سوابق درخشان چندهزار سالهٔ تاریخ ماست. زبانی که شاعران و نویسندگان نامبردار از آن به "پارسی"، "پارسی دری"، "پهلوانی"، پهلوی و جز اینها تعبیر کرده‌اند.

زبان دری یعنی لهجهٔ متداول در مشرق ایران که از باب انتساب به در (= درگاه سلاطین) بدین نام خوانده شد. لهجهٔ مذکور دنبالهٔ لهجهٔ پهلوی شمالی یا پهلوی اشکانی است که بر اثر گذشت زمان و تحول و تکامل و آمیزش با لهجهٔ عربی

درآمده است.

به صورتی که آثار آن را در قرن سوم و چهارم می‌بینیم
فردوسی زبانی را که کلیله و دمنهٔ عبدالله بن‌المقفع به دستور امیرنصر سامانی بدان درآمد (پارسی دری) خوانده: بفرمود تا پارسی دری نوشتند و کوتاه شد داوری ناصر خسرو قبادیانی از آن به (لفظ دری) تعبیر کرده است.

من آنم که در پای خوکان نریزم مراین قیمتی دُر لفظ دری را

زبان پارسی یا دَری بعد از آنکه حکومت‌های مستقل ایرانی در خراسان و ماوراءالنهر به وجود آمد جنبهٔ درباری و اداری یافت و زبان شعر و نثر آن نواحی شد و اندک اندک شاعران و نویسندگانی بدین زبان شروع به شاعری و نویسندگی کردند و چندی نگذشت که استادان مسلمی مانند رودکی و دقیقی و فردوسی وکسایی و دیگران در قرن چهارم هجری ظهور کردند و بدین لهجه آثار گرانبها پدید آوردند و کتاب‌های بزرگ به نثر در همین لهجه پرداختند.

زبان فارسی یکی از مهم‌ترین عوامل یگانگی و وحدت ملی است و هر ایرانی وطن دوست مکلف است آن را خوب بداند و در ترویج و گسترش آن کوشا باشد. در برخی از منابع قدیمی فارسی و عربی روایات مختلفی دربارهٔ اهمیت و جایگاه زبان فارسی نقل شده است. مثلاً در حدیثی آمده است: زبان اهل بهشت زبان فارسی دری است. یا آمده است که وقتی خداوند به زبان فارسی فرمود: چه کنم با مشتی خاک مگر بیامرزم. در این باره این بیت حافظ را شاهد می‌آورند:

گر مطرب حریفان این پارسی بخواند در رقص و حالت آرد رندان باصفارا

در پاره‌ای از منابع آمده است که پیامبر گرامی اسلام (ص) به علت مصاحبت با سلمان فارسی با زبان فارسی آشنایی داشت و در این مورد عبارتی از تاریخ **راحة‌الصدور** راوندی از پیامبر اکرم (ص) نقل شده است: تُرکی تازی چنان عجمی که در همه عُمر دو سه کلمه پارسی شکسته بسته گفت: یا سلمان ترا شکم دردالغیب دودو ...

باری زبان شریف فارسی قرن‌های متمادی در بخش بزرگی از دنیای قدیم نفوذ و

سروری داشت و از کرانه‌های اقیانوس اطلس تا اقیانوس کبیر و از فرغانه تا بغداد و از دهلی تا قسطنطنیه و خلاصه از سنگاپور تا اسپانیا زبان اهل ادب و ذوق و حال بود.

در قرن هشتم هجری خنیاگران چینی برای ابن بطوطه جهانگرد مراکشی غزل سعدی را می‌خواندند:

تا دل به مهرت داده‌ام در بحر فکر افتاده‌ام   چون در نماز ایستاده‌ام گویی به محراب اندری

در آن میان، زبان و ادب فارسی در آسیای صغیر و سایر سرزمین‌های قلمرو عثمانی جلال و شکوه دیگر داشت که وضع هیچ کشوری جز شبه قارهٔ هند قابل قیاس با آن نیست.

بعد از ذکر این مقدمه، اینک نکاتی پیرامون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبان‌ها به اختصار به عرض می‌رسد:

معمولاً کسانی که علاقه‌مند به فراگرفتن زبانی غیر از زبان مادری خود هستند یا به جهت ورود به بازار کار، زبان مورد نظر خود را می‌آموزند یا به جهت آشنایی با منابع برای کارهای تحقیقی یا تدوین پایان نامهٔ تحصیلی یا با انگیزه‌ها و هدف‌های دیگری به این مهم دست می‌زنند. آموختن زبان فارسی نیز از این انگیزه‌ها مستثنی نیست و توصیه‌هایی که به نظر می‌رسد در امر آموزش زبان فارسی به خارجیان باید مد نظر باشد از این قرار است:

۱- معلم زبان فارسی باید توجه خاصی به شغل خود داشته باشد و اهمیت وظیفه‌ای را که بر عهده گرفته است کاملاً درک کند و هیچ‌گاه از آن غفلت نورزد.

۲- در مرحله اول یعنی آموزش ابتدایی باید مطالب ساده و آموزنده در قالب عبارات و جملات کوتاه مطرح شود تا موجب خستگی و ملال نوآموز نگردد.

۳- چنانچه تعداد داوطلبان نسبتاً زیاد شد بهتر است بر حسب گروه سنی برای

آنان کلاس‌های مختلفی در نظر گرفته شود تا شرایط مساعد و هماهنگی لازم در امر آموزش حاصل گردد.

۴- در صورت امکان از وسایل و ابزارهای آموزشی از قبیل نوار یا فیلم، اسلاید، تابلو نقاشی، عکس و تصویر، رادیو و ضبط و آزمایشگاه زبان استفاده شود تا کار آموزش زبان با سهولت هر چه بیش‌تر صورت گیرد.

۵- تنها به یاددادن واژه‌هایی چند و عبارات ساده نباید اکتفا کرد بلکه نکات اخلاقی اسلامی - ایرانی و آداب و رسوم پسندیدهٔ ایرانیان و مناظر زیبا و صحنه‌های دلنشین و جذاب در ضمن طرح مطالب درسی گنجانده شود.

در خاتمه به یک نکته مهم باید اشاره کرد که عدم توفیق در آموزش زبان فارسی نداشتن تخصص لازم و بی‌اطلاعی برخی از معلمان زبان فارسی است، زیرا گاهی کسانی که شناخت کافی از زبان و ادب فارسی ندارند به آموزش زبان فارسی گماشته می‌شوند و چون آنان خود از این امر مهم بی‌اطلاع و به اصطلاح "پیاده‌اند" و تنها از بد حادثه و از روی اجبار، این امر خطیر را بر عهده می‌گیرند نتیجهٔ کارشان ناچیز و حتی در برخی موارد هیچ، بلکه زیانبخش نیز هست.

منابع

۱. دکتر ذبیح الله صفا، *تاریخ ادبیات در ایران*، ج ا، صفحات ۱۴۲-۱۴۰.

۲. راوندی، *راحة‌الصدور* ، به تصحیح محمد اقبال، مؤسسه امیرکبیر، ۱۳۳۳.

۳. دکتر محمدامین ریاحی، نفوذ *زبان و ادبیات فارسی در قلمرو عثمانی*، امیرکبیر، ۱۳۵۰.

۴. دکتر عیسی صدیق اعلم، روشن نوین *در آموزش و پرورش*، شرکت سهامی کتاب، ۱۳۳۲.

دکتر سید محمد ضیاء حسینی

چه نکته‌هایی را آموزش دهیم و چگونه آموزش دهیم؟

روش آموزش به فعالیت‌ها و شیوه‌ها و همچنین اصول و عقاید حاکم بر این فعالیت‌ها و شیوه‌ها اطلاق می‌شود که برای آموزش به کار می‌رود. در بررسی روش آموزش به موارد زیر می‌پردازیم:

- بررسی ویژگی‌ها و اصول حاکم بر مهارت‌های زبان و شیوهٔ آموزش آنها.
- اصول حاکم بر تهیه طرح درس، مطالب درسی، و کتاب درسی برای آموزش مهارت‌ها و ارزشیابی و مقایسهٔ روش‌های گوناگون آموزش.
- و بالاخره بررسی فعالیت‌های کلاسی، راهکارهای آموزشی، و اصول و نظریه‌های زبان شناختی و روان‌شناختی مربوط به آموزش و یادگیری زبان.

درگذشته، تصور بر این بود که تحقیقات زبان‌شناسی و روان‌شناسی یادگیری، که اصول و عقاید حاکم بر روش‌های آموزش را تعیین می‌کنند، روشی را در نهایت پی‌ریزی خواهند کرد که مشکل یادگیری زبان را حل کند. اما هدف ما در این نوشتار این نیست که بهترین روش آموزش را ارائه دهیم، که این امر منطقی نیست، بلکه با بررسی مواردی که در بالا ذکر شد، آخرین یافته‌های علمی مربوط به آموزش زبان را

ارائه می‌دهیم و بر این باور هستیم که استاد زبان با این آگاهی‌های موجز بتواند پس از شناخت متغیرهای حاکم بر یادگیری زبان‌آموزانِ خود از میان روش‌های آموزش، آن را که بهتر از همه نیاز زبان‌آموزان وی را برای رسیدن به هدف آنان برطرف می‌سازد، با خاطری آسوده انتخاب کند.

این بدان سبب است که همهٔ روش‌های آموزشی با هدفی واحد پدید آمده‌اند و آن اینکه بر پایهٔ اصول و نظریه‌های حاکم بر هر یک از آنها، راهکارهایی ارائه دهند که اگر استاد زبان آنهارا برای آموزش به کار بندد، به یادگیری منجر خواهد شد.

مضافاً اینکه متأسفانه تاکنون شواهد کافی برای تفوق یک روش آموزشی بر روش آموزشی دیگر و شواهدی که دال بر این باشد، که صرفاً به سبب به کارگیری راه کارهای پیشنهادی یک روش آموزش ویژه، و نه عوامل دیگر، یادگیری پدید آمده است. به دست نیامده است. از این‌رو، هدف ما در اینجا ارائه بهترین روش نیست. اساس بررسی‌ها و پیشنهادها در اینجا اصول و نظریات حاکم بر "شیوه آموزش ارتباطی" است که اگر بخواهیم به طور گذرا تعریف موجزی از آن به دست دهیم، این است که روش ارتباطی، زبان را پاره‌ای از یک مجموعه دانش برای ایجاد ارتباط میان انسان‌ها می‌داند و هدف از آموزش زبان بر پایه این شیوه، یادگیری راهکارهای ایجاد ارتباط است و زبان یکی از این راهکارها است. از این روست که گفته می‌شود یادگیری واژگان و ساختارهای دستوری زبان لازم هست اما کافی نیست، زیرا زبان یکی از منابع ایجاد ارتباط است و انسان بر پایهٔ زبان و با استفاده از منابع دیگر از قبیل دانش پیشین، دانش مشترک میان گوینده، شنونده و نویسنده و خواننده، تجربیات زندگی و موضوع سخن معنا را در ذهن خود می‌سازد.

نتیجه اینکه، روش آموزش در این نوشتار به مجموعه‌ای از فعالیت‌ها اطلاق می‌شود که استاد زبان با توجه به زبان‌آموز به کار می‌بندد تا شیوهٔ ایجاد ارتباط را بیاموزد. این فعالیت‌ها عبارت است از: تشخیص هدف، نیاز و ویژگی‌های روانی شناختی و اجتماعی زبان‌آموز، فراهم ساختن مطالب آموزشی از قبیل کتاب، نوار،

ویدئو و از این قبیل، ایجاد موقعیت‌های متنوع اجتماعی برای شبیه سازی پدیده‌های طبیعی که در اجتماع واقعی رخ می‌دهد، یاری دادن به زبان‌آموز برای کسب مهارت‌های زبانی و گردآوری و ارائه اطلاعات در زمینهٔ فرهنگ گویشوران زبان دوم و ارزشیابی زبان‌آموزان برای رفع نیازهای آنان.

با توجه به مقدمات بالا، به بررسی مواردی می‌پردازیم که در تعریف روش آموزش در بالا آورده‌ایم.

انتخاب راهکارهای آموزشی (فعالیت‌های کلاسی)

شیوه‌های آموزش زبان و فعالیت‌های کلاسی با بررسی هدف زبان‌آموز مشخص می‌شود. این هدف می‌تواند بر اساس سیاست کلی مملکتی مانند کسب مهارت لازم برای گفت و گوی تمدن‌ها باشد. ممکن است برای تعدادی از زبان‌آموزان، هدف آن باشد که در دانشگاه‌ها و سازمان‌های آموزشی به تحصیل مشغول شوند. ممکن است کسانی بخواهند به داد و ستد با تجار و شرکت‌های ایرانی بپردازند. ممکن است کسانی بخواهند با راه و رسم زندگی ایرانیان آشنا شوند و بالاخره ممکن است اشخاصی به ادب و عرفان فارسیان علاقمند باشند. از این رو، هدف فارسی‌آموز می‌تواند برآوردن طیفی از نیازهای کلی علمی، تجاری، فرهنگی و ادبی باشد.

طرح این مطلب بدان منظور است که روش آموزش زبان و فعالیت‌های کلاسی نمی‌تواند به گونه‌ای انتزاعی و فارغ از نیاز و هدف زبان‌آموز مشخص شود. به سخن دیگر اینکه، یاری دادن به زبان‌آموزان در یادگیری زبان فارسی می‌تواند با توجه به ویژگی‌های شخصیتی و نیاز و هدف آنها و امکانات موجود در آموزشگاه امکان‌پذیر باشد. هدف‌های آموزشی باید برای هر آموزشگاهی قابل حصول و واقعی منظور گردد. مثلاً نمی‌توان آموزش از طریق وسایل و تجهیزات آموزشی مدرن را برای آموزشگاهی که فاقد تجهیزات لازم است تجویز کرد و روش‌های آموزشی و فعالیت‌های کلاسی پیچیده در نظر گرفت. از این‌رو، هدف زبان‌آموز و امکانات

موجود تواماً روش آموزش و فعالیت‌های کلاسی را تعیین می‌کنند. چنانچه استاد زبان برنامهٔ آموزشی، روش آموزش و فعالیت‌های کلاسی را بدون توجه به هدف و امکانات موجود تعیین کند، یا به بن بست می‌رسد یا در میان راه باید آن را تغییر دهد تا قابل اجرا باشد.

با توجه به مطالب بالا می‌توان آموزش زبان را بر پایهٔ اصول زیر برنامه‌ریزی کرد:

الف) زبان چیست و از چه موادی ترکیب شده است و با توجه به هدف و نیاز زبان‌آموزان کدام یک از این مواد را باید آموزش داد.

ب) زبان‌آموز کیست و یادگیری چگونه صورت می‌پذیرد.

ج) نقش استاد چیست و باید برای یادگیری مواد تعیین شده از زبان چه کارهایی انجام دهد.

د) امکانات، تجهیزات و مطالب آموزشی موجود کدامند.

اکنون به بررسی هر یک از اصول بالا می‌پردازیم.

الف) زبان

شیوهٔ سازماندهی به محتوای درس و تقسیم آن به اجزا کوچک‌تر قابل آموزش و یادگیری با توجه به تأخر و تقدم اجزا و ردیف کردن آنها و همچنین شیوهٔ ارائه آن و فعالیت‌های کلاسی مربوط را در این نوشتار از این پس، "طراحی درس" می‌نامیم و به بررسی آن می‌پردازیم. استاد با توجه به هدف و نیاز زبان‌آموزانِ خود می‌تواند یک یا مجموعه‌ای از پنج گونه طراحی درس داشته باشند.

۱- ساختاری ۲-کاربردی ۳- مکانی ۴- مهارتی ۵- موضوعی

در طرح درس ساختاری، مطالب و فعالیت‌های آموزشی بر پایهٔ الگوهای دستوری زبان تهیه می‌شود. در گونه کاربردی براساس رفتارهای روزمرهٔ اجتماعی مردم تهیه می‌شود، مانند اینکه فارسی زبانان چگونه آدرس می‌دهند، چگونه نصیحت می‌کنند، چگونه پیشنهاد می‌کنند و چگونه چیزی را از کسی درخواست می‌کنند. در گونهٔ مکانی اساس، جایگاهایی از اجتماع است که مردم روزانه برای

انجام امور اجتماعی به آنها رجوع می‌کنند. مانند اینکه در رستوران‌ها، هتل‌ها، پست خانه‌ها و تعمیرگاه اتومبیل چگونه باید رفتار کرد. در گونهٔ مهارتی، اساس مهارت‌های زبان است، یعنی اینکه زبان‌آموزان برای سخن گفتن، شنیدن، خواندن و نوشتن باید از چه توانایی‌هایی برخوردار باشند و بالاخره گونهٔ موضوعی، آموزش را با موضوع‌های مطالب درسی آغاز می‌کند، در اینجا فعالیت‌هایی از قبیل یادداشت برداری از سخنرانی، یا خواندن برای کسب اطلاعات، استفاده از فرهنگ لغات یا پاسخگویی به پرسش‌های آزمون اساس آموزش را تشکیل می‌دهند.

ب) زبان آموز

عوامل بسیاری را می‌توان در ارتباط با زبان‌آموز به عنوان متغیرهای مؤثر در روش آموزش زبان نام برد. مثلاً زبان مادری (اول) زبان‌آموز به عنوان دانش موجود در ذهن وی می‌تواند یادگیری زبان دوم را تسریع بخشد یا در روند آن مزاحمت ایجاد کند. در اینجا به تعدادی از متغیرهای کلیدی، که در طراحی درس، انتخاب روش آموزش و فعالیت کلاسی مؤثرند، بسنده می‌کنیم. برخی از این متغیرها می‌تواند همهٔ زبان‌آموزان کلاس را شامل شود، برخی در گروه کوچکی از آنها به ظهور می‌رسد و برخی دیگر ویژگی‌های فردی هستند. به‌علاوه، تعدادی از این متغیرها را می‌توان پیش از آغاز آموزش مشخص کرد. برخی دیگر را باید در محیط کلاس به آنها پی‌برد. در اینجا دربارهٔ هر یک به توضیح مختصری اکتفا می‌کنیم.

از جملهٔ ویژگی‌هایی که باید در انتخاب موضوع متن برای ارائه در کلاس و نوع فعالیت آموزشی منظور شود، علاقمندی زبان‌آموزان، سن آنان، میزان دانش زبان فارسی آنان، استعداد آنان، زبان مادری آنان، سطح تحصیلات آنان، نگرش زبان‌آموزان نسبت به زبان فارسی، ایرانیان و راه رسم زندگی پارسی زبانان، انگیزش آنان در یادگیری زبان فارسی، نیاز آنان، شیوهٔ یادگیری زبان‌آموزان یعنی از شیوهٔ علمی مشاهده و یافتن راه حل برای مسأله بهتر یاد می‌گیرند یا از شیوهٔ تقلید و حفظ کردن، حالات روانی و نفسانی زبان‌آموزان که نشان می‌دهد زبان‌آموز گفت و گو و

بحث را درکلاس می‌پذیرد یا از آن اجتناب می‌ورزد. همهٔ این‌ها و بسیاری دیگر از متغیرهای مربوط به زبان‌آموز در انتخاب شیوه آموزش و فعالیت‌های کلاسی باید مورد توجه قرار گیرد.

در اینجا صرفاً به صورت گذرا به وضعیت آموزشگاه اشاره می‌کنیم که از جمله متغیرهای قابل توجه در انتخاب روش آموزش و فعالیت‌های کلاسی است. جایگاه استاد در آموزشگاه، میزان آموزش وی برای شغل استادی، میزان استقلال استاد در انتخاب مطالب درسی و فعالیت‌های کلاسی و همچنین امکانات آموزشگاه و پشتیبانی مدیریت آموزشگاه، تعداد زبان‌آموزان، گنجایش کلاس درس، مدت زمان آموزش و بسیاری از ریزه کاری‌های مربوط به آموزش، حتی قابلیت تغییر مکان نیمکت‌ها، در انتخاب فعالیت‌های آموزشی مؤثر هستند که از تفصیل آنها در اینجا پرهیز می‌کنیم و به بحث در روش آموزش می‌پردازیم.

روش آموزش

با نگاهی به تاریخچه آموزش زبان دوم می‌بینیم که متوّلیان زبان‌شناسی کاربردی از حدود چهل سال پیش از شیوه آموزشی که تأکید بر یادگیری ساختارهای زبان دارد ناخشنود بوده‌اند. معیار یادگیری در این شیوه آن بود که زبان‌آموزان صورت‌های دستوری زبان را درست به کار ببرند. از جمله فعالیت‌های کلاسی در این شیوه آن بود که زبان‌آموز جمله‌های معلوم را به مجهول تبدیل کند و یا فعلی را در زمان ویژه‌ای صرف کند یا تفاوت میان صفت یا قید را بشناسد. نارضایتی به این دلیل بوده است که گرچه زبان‌آموزان با این گونه آموزش با ساختارهای دستوری زبان آشنا می‌شوند، نمی‌توانند با گویشوران آن زبان ارتباط ایجاد کنند و آنچه را در کلاس درس می‌آموزند، قادر نیستند در امور روزمره اجتماعی به کار بندند. از این رو، ناراضیان اعتقاد داشتند که دانشی که زبان‌آموزان از این گونه روش آموزش و طراحی درس کسب می‌کنند گرچه لازم است اما کافی نیست.

شاید یکی از علل نارضایتی این بود که جهان عملاً به اجتماعی کوچک تبدیل

می‌شد. فاصله‌ها کوتاه‌تر می‌نمود و نیاز به ایجاد ارتباط بین جهانیان در جامعه زبانی گوناگون شدیدتر احساس می‌شد. امکانات روز افزون برای همکاری‌های شرکت‌های بین‌المللی فراهم می‌شد و نیاز به همکاری‌های تجاری، علمی، فرهنگی و غیره بیش‌تر احساس می‌شد.

همزمان با این تغییرات، نظریه‌های تازه‌ای در علوم زبان‌شناسی و به ویژه جامعه‌شناسی زبان پدیدار شد و منجر به شیوه‌ای از آموزش گردید که در آن توانایی‌های ایجاد ارتباط با استفاده از زبان مورد توجه و تأکید قرار گرفت. این گونه توانایی‌ها "توانش ارتباطی" نامیده شد و شیوه‌ای از آموزش که این توانش را در زبان‌آموزان بپروراند به نام شیوه ارتباطی معروف شد.

روش آموزش ارتباطی

اصولی که در روش آموزش ارتباطی رعایت می‌شود عبارتند از:

۱- زبان‌آموز، علاقمند است که زبان را به عنوان یک وسیله برای ایجاد ارتباط به کارگیرد نه آنکه ساختارهای دستوری آن را بداند. زبان‌آموز می‌خواهد بداند که برای انجام امور اجتماعی کدام واژگان و ساختاری برای چه منظوری مناسب است.

۲- فعالیت‌های کلاسی باید هدفمند باشد و نیاز زبان‌آموز را برای ایجاد ارتباط در جامعه زبانی حقیقی رفع کند.

۳- زبان‌آموز باید رابطه میان صورت زبان و کاربرد آن را یاد بگیرد. برای نمونه ساختار "امری" صرفاً برای "دستور دادن" به کار نمی‌رود، بلکه برای کسب اطلاعات، ارائه راهنمایی، نصیحت، و ابراز پیشنهاد نیز کاربرد دارد.

۴- زبان‌آموز باید به خاطر کسب مهارت "سخن" [1] برای به کارگیری آن در امور گوناگون اجتماعی تربیت شود. از این رو، همهٔ تمرین‌های کلاسی

---

1. Discourse

در بافت‌های حقیقی و طبیعی اجتماعی و در ارتباط با تجربه‌های زندگی زبان‌آموز انجام می‌شود.

با توجه به اصول بالا، در می‌یابیم که روش ارتباطی تأکید، بر ایجاد ارتباط، امور واقعی زندگی اجتماعی، کاربرد زبان، نقش ساختارهای دستوری، رابطهٔ میان ساختار و کاربرد، معنی‌دار بودن تمرین‌های زبانی، بافت زبانی و رفتار اجتماعی مبتنی است. باید توجه داشت که این شیوه آموزش، تمرین و آگاهی از الگوهای دستوری را رد نمی‌کند، بلکه در عین ضرورتِ این امر، آن را کافی برای ایجاد ارتباط نمی‌داند.

پیامی که این شیوه آموزش برای استاد زبان دارد این است که اولاً زبان دارای ویژگی‌های منظم ساختاری است و ثانیاً اینکه هر ساختار زبان فقط نشان دهندهٔ یک معنی نیست، بلکه مفاهیم گوناگونی را می‌تواند در برداشته باشد و ثالثاً مفاهیم گوناگون می‌تواند از یک ساختار مستفاد شود. رابعاً اینکه کاربرد و صورت زبان نباید جدا از هم و صرفاً به منظور آشنایی با ساختار و مفاهیم آموزش تمرین شود، بلکه همزمان با ارائه ساختار و کاربرد، باید ویژگی‌های دیگر ارتباط را نیز منظور کرد.این ویژگی‌ها عبارتند از:

الف) موضوع سخن: سفر، کار، تفریح، سیاست، بهداشت و...

ب) نقش سخنگویان: غریبه با غریبه، دوست با دوست، کارفرما با کارمند، همکار با همکار، فروشنده با خریدار و از این قبیل نقش‌های اجتماعی.

ج) موقعیت سخن: مکالمه میان دو دوست، بحث تجاری، مباحثه علمی، تصمیم‌گیری خانوادگی و از این قبیل.

در اینجا نکته قابل توجه این است که روش ارتباطی تنها شامل مهارت‌های گفت و گو یعنی شنیدن و گفتن نیست. گرچه گفت و گو در جهان کوچک سفر و تجارت و سیاحت بیش از هر مهارت دیگر می‌تواند مورد نیاز زبان‌آموزان باشد، باید بدانیم که روش ارتباطی همه مهارت‌های زبان را شامل می‌شود. در ایجاد ارتباط اقلا به دو نفر

نیاز است؛ تولید کننده و دریافت کننده. تولید کننده می‌تواند سخنگو یا نویسنده باشد و دریافت کننده شنونده یا خواننده.

نکته حائز اهمیت دیگری که باید در اینجا تأکید شود اینکه روش ارتباطی، بر تمرین‌هایی تأکید دارد که در سطح سخن باشد نه جمله، گرچه توصیف و یادگیری زبان زمان بیش‌تری ببرد. در تمرین‌هایی که از زبان‌آموز خواسته می‌شود تا مثلاً مصدر را در زمان ویژه‌ای در جمله به کار ببرد یا دو جمله را با دو کلمه ربط به هم وصل کند با واقعیت کاربرد زبان در زندگی اجتماعی برای ایجاد ارتباط مناسبت ندارد. نامه‌ای را که شخصی به دوست خود می‌نویسد نمی‌تواند به گونه زیر باشد:

دوست عزیز

من به اصفهان رفتم. من به شیراز رفتم. من عالی قاپو را دیدم. من با هواپیما به تبریز رفتم.

به همان گونه گفت و گوی زیر ویژگی‌های یک گفت و گوی طبیعی را ندارد، گرچه تعدادی از ساختارهای فعل و پاسخ و پرسش را تمرین می‌دهد.

برای تعطیلات کجا رفتی؟ به اصفهان رفتم.

چه کار کردی؟ ساختمان عالی قاپو را دیدم.

چطور رفتی؟ با هواپیما رفتم.

در روش ارتباطی، از متن‌هایی، که در رفتارهای حقیقی اجتماعی به کار می‌رود، و پاراگراف یا متن‌های بلندتر استفاده می‌شود. در سال‌های اخیر، در توصیف زبان به جای جمله، سخن معیار قرار گرفته است. تحقیقات و دست آوردهای فراوانی در زمینه سخن کاوی موجود است که شرح آن در در این نوشتار نمی‌گنجد.

تا اینجا بحث کردیم که روش آموزش با توجه به هدف و نیاز زبان‌آموز تعیین می‌شود و ویژگی‌های زبان‌آموز را به عنوان متغیرهای بارز در یادگیری توضیح دادیم و شیوه طراحی درس را بر پایه هدف، نیاز، سایر متغیرها مشخص کردیم و همچنین اصول شیوه آموزش ارتباطی را برشمردیم. اکنون ابزارهای لازم برای فعالیت‌های

کلاسی را معرفی می‌کنیم. به سخن دیگر، اینکه استاد زبان برای یاری دادن به زبان‌آموزان برای رفع نیازهای وی به چه مطالب آموزشی از قبیل کتاب، نوار و از این قبیل نیاز دارد.

با توجه به مباحث بالا ناگفته پیداست که ایده‌آل آن است که برای هر زبان‌آموز یک مجموعه مطالب آموزشی متناسب با هدف، نیاز، و ویژگی‌های وی تهیه شود. امید است با گسترش نرم افزارهای رایانه‌ای به زودی به این ایده‌آل نایل شویم. اما در شرایط موجود چاره‌ای جز گروه بندی زبان‌آموزان بر پایه هدف، نیاز، و ویژگی‌های گروهی آنها نداریم. با این وضع، باز هم ایده‌آل آن است که هر استاد به تناسب شرایط زبان‌آموزان خود، یک مجموعهٔ مطالب درسی را شخصاً تهیه کند. این نیز در حد ایده‌آل است. زیرا استادان ما فرصت انجام تحقیقات لازم را برای این منظور ندارند.

در حال حاضر، شرایط موجود و با کتاب‌های درسی و تجهیزات کمک درسی موجود در بازار، حداقل کوششی که استاد می‌تواند در زمینهٔ فراهم ساختن مطالب درسی پس از تشخیص هدف، نیاز و ویژگی‌های گروهی زبان‌آموزان کلاس خود به کار بندد. این است که کتاب و سایر مطالب درسی را بر پایه اصولی که ذیلاً شرح می‌دهیم برای آموزش مناسب سازد.

ابتدا ببینیم که کتاب درسی مناسب با زبان‌آموزان خود را چگونه باید انتخاب کنیم. استاد زبان باید بتواند تشخیص دهد که کتاب یا مطالب درسی که در دسترس دارد چرا این گونه تهیه شده و چگونه می‌تواند استفاده بهینه از آن ببرد. از این رو، باید بتوانیم اصولی را معین کنیم که بر پایهٔ آنها مطالب درسی را در مقابل هدف، نیاز و ویژگی‌های زبان‌آموزان و همچنین یافته‌های نوین تحقیقات ارزیابی کرده کمبودها و امتیازهای آنها را بشناسیم.

انتخاب کتاب یا مطالب درسی می‌تواند بر پایه دو گونه ارزشیابی انجام گیرد: ارزشیابی بیرونی و ارزشیابی درونی.

با نگاهی به آنچه ناشر یا نویسنده درباره کتاب گفته است می‌توانیم از کم و کیف ساختار مطالب کتاب آشنا شویم. دقت کنیم که کتاب به چه منظوری تهیه شده، کدام خلاء آموزشی را در بازار کتاب پُر می‌کند و برای چه سطح از آموزش و بر پایه کدام دیدگاه آموزشی تهیه شده است. نکته‌های زبانی چگونه ارائه و با چه ترتیبی در درس‌های کتاب ردیف شده است. طول هر درس و مدت زمان لازم برای یادگیری مطالب هر درس با زبان‌آموزان و برنامه درسی ما تناسب دارد یا خیر، و بالاخره اینکه نظر نویسنده کتاب در مورد زبان، روش آموزش، و رابطهٔ میان زبان و یادگیری و زبان‌آموز چیست، پس از این گونه بررسی‌ها، با توجه به زبان‌آموزان و امکانات موجود چنانچه مطالب درسی بالقوه مناسب است و می‌توان آن را انتخاب کرد و احیاناً برای رفع برخی کمبودها و تغییرها اقدام نمود، می‌توان ارزشیابی خود را به درون کتاب ادامه داد.

در ارزشیابی درونی به مسائلی چون نحوه پرورش مهارت‌ها، ترتیب و درجه بندی نکته‌های آموزشی، کیفیت مطالب خواندنی و شنیدنی، گفت و گو و نوشتار، هماهنگی آزمون‌ها و تمرین‌ها با نیاز زبان‌آموزها، فراهم آوردن فرصت برای یادگیری انفرادی و شفاف بودن مطالب درسی می‌پردازیم که در این نوشتار از تفصیل این نکته‌ها پرهیز می‌کنیم.

با بررسی‌های فوق و برابر اصول زیر می‌توانیم دربارهٔ مناسب بودن مطالب درسی تصمیم نهایی بگیریم.

۱- مطالب کتاب تا چه اندازه می‌تواند به همه یا پاره‌ای از نیازهای زبان‌آموزان ما پاسخگو باشد. ممکن است بتوانیم بخش‌هایی از کتاب را برای پاره‌ای از هدف‌های آموزشی خود انتخاب کنیم.

۲- آیا مطالب کتاب با اندکی تغییر قابل استفاده است؟ استاد می‌تواند با توجه به هدف، نیاز، ویژگی‌های زبان‌آموزان خود، ساختار، ترتیب مطالب آموزشی و مقدار مطالب را تغییر دهد اضافه یا حذف کند؟

۳- آیا مطالب درسی انعطاف کافی برای بازسازی دارد؟

گاهی اوقات مطالب درس‌های کتاب آنچنان به هم پیوسته‌اند که امکان تغییر، جابه جایی مطالب، حذف و اضافه برخی مطالب و هرگونه تغییر امکان‌پذیر نیست. استاد باید بتواند با توجه به زبان‌آموزان خود تصمیم بگیرد که مثلاً فقط بخش پرورش مهارت شنیدن را از آن انتخاب کند یا از پاره‌ای تمرینات مربوط به پرورش مهارت خواندن آن استفاده کند یا ترتیب درس‌های مربوط به خواندن و نوشتن را تغییر دهد، اقداماتی کند تا همه آن را یا پاره‌ای از آن را برای رفع نیاز زبان‌آموزان خود مناسب بسازد.

چگونه مطالب درسی یا کتاب‌های موجود در بازار را برای زبان‌آموزان خود مناسب سازیم؟

هر کتابی که استاد انتخاب می‌کند چون صرفاً برای یک گروه مشخص تهیه نشده است، نیاز به تغییر، یعنی حذف و اضافه، دارد تا پاسخگوی نیازها و در جهت هدف زبان‌آموزان وی بشود. از این رو، استاد باید پس از شناخت زبان‌آموز خود، اقدام به تغییر مطالب درسی کند. به علاوه با پیشرفت سریع علوم و دستاوردهای تحقیقات جدید، تغییر برای متناسب ساختن مطالب درسی با ویژگی‌های زبان‌آموزان نشان دهندهٔ پویایی استاد و آشنایی وی با تازه‌های دانش است. لذا استاد خوب همواره کوشش دارد تا میان متغیرهای مطالب درسی، روش آموزشی، زبان‌آموزان، هدف دوره آموزشی، زبان مقصد و شخصیت و باورهای علمی خود هماهنگی ایجاد کند. قابل ذکر اینکه تغییر مطالب درسی کتاب همواره بدین معنی نیست که استاد پاره‌ای یا پاره‌هایی از کتاب را بازنویسی کند. زمانی که استاد برای یاری دادن به زبان‌آموز، جمله‌ای از یک متن خواندنی را به وقت توضیح در کلاس درس از پیچیدگی خارج و به صورت دو یا سه جمله ساده بیان می‌کند، کوشش کرده است که متن خواندنی را در آن موقعیت، با سطح دانش زبانی زبان‌آموزان مناسب بسازد، یا وقتی استاد یک تمرین اضافی یا یک نمونه برای یک نکته

دستوری از خود می‌دهد، اقدام به بازسازی کرده است، یا زمانی که از زبان‌آموزان می‌خواهد از میان ده تمرین دربارهٔ یک نکته دستوری فقط شماره‌های فرد آن را پاسخ دهند، بازسازی کرده است، یا تکلیفی که در چند جلسه پیش انجام داده‌اند، از زبان‌آموزان می‌خواهد که آن را تکرار کنند، همه این اقدام‌ها برای مناسب ساختن مطالب درسی برای رفع نیاز زبان‌آموزان است.

اصول و طریقه بازسازی مطالب درسی یا کتاب

بازسازی می‌تواند عبارت از تغییر محتوای درس باشد. این محتوا می‌تواند تمرین نکته‌های دستوری، فعالیت‌های روزمره اجتماعی، متن خواندن یا شنیدن، توضیح نکته‌های زبانی، آزمون و پرسش‌های درک مطلب را شامل شود. هدف هماهنگ ساختن مطالب درسی یا کتاب با ویژگی‌های زبان‌آموزان است. به سخن دیگر، بازسازی با سه هدف انجام می‌گیرد: یکی بازسازی برای مناسب ساختن مطالب درسی به علاقمندی‌ها، سطح تحصیلی و نیازهای آموزشی یا شغلی زبان‌آموزان ؛ دیگر اینکه بازسازی به منظور هماهنگ سازی مطالب آموزشی با ساختار شناختی زبان‌آموز یا گروهی از زبان‌آموزان صورت می‌پذیرد. مثلاً برخی زبان‌آموزان از طریق استقرایی بهتر از طریق قیاسی یاد می‌گیرند و بالعکس، و بالاخره بازسازی برای هماهنگ سازی کتاب با جو یادگیری است. مثلاً مطالب درسی قابل قبول در لندن با بنگلادش و عربستان سعودی و بلاروس باید تفاوت داشته باشد، اکنون به راهکارهایی را شرح می‌دهیم. که برای هماهنگ سازی مطالب درسی با هدف‌های سه گانه بالا می‌توان به کار برد. پنج راهکار برای این کار منظور کرده‌ایم که عبارت‌اند از:

افزودن، زدودن، تغییر درونی، ساده سازی و تغییر در ترتیب مطالب آموزشی.

۱- افزودن: افزودن یعنی اینکه بر پایهٔ نیاز زبان‌آموز، نکته‌ای آموزشی را باید بر مطالب موجود در کتاب اضافه کرد. مثلاً در تمرین آواهای زبان فارسی می‌بینیم که برای زبان‌آموز ژاپنی باید تفاوت میان آواهای (ل) و (ر) را نیز به

مجموعه تمرین‌های موجود افزود، یا برای زبان‌آموزان عربی زبان تمایز میان آواهای (پ) و (ب) ضروری است. و همچنین برای زبان‌آموزان اسپانیولی زبان باید تفاوت میان (ب) و (و) را تمرین کرد. این تمرین‌ها معمولاً در مطالب درسی یا کتاب‌های ما موجود نیست و ما با توجه به نیاز زبان‌آموزان خود آنها را می‌افزاییم؛ و یا نمونهٔ دیگر، مطالب درسی ما یک متن خواندن را ارائه داده است تا مهارت خواندن را در زبان‌آموزان تقویت کند. اما همه نشانه‌های مربوط به مهارت خواندن یا آموزش داده نشده یا به قدر کافی تمرین نشده است و استاد، متنِ خواندنی دیگری را در سطح زبانی متن اول فراهم می‌کند تا نکته‌های زبانی لازم از قبیل زمان فعل، ساختار دستوری جمله، واژه و نشانه‌های انسجام را، که متن اول یا از آنها غفلت کرده یا نیاز به تمرین بیش‌تری دارد، آموزش یا تقویت کند. نمونهٔ دیگر، زبان‌آموزان توضیح یک نکته دستوری را متوجه نمی‌شوند یا در درک آن مشکل دارند لذا پیش از تمرین این نکته دستوری نمونه‌های بیش‌تری جهت درک بهتر زبان‌آموزان ارائه می‌شود.

نکته قابل توجه اینکه افزودنی‌های بالا در چارچوب روش آموزش کتاب انجام گیرد، بدون اینکه ساختار اصلی مطالب درسی دستخوش تغییر شود.

نمونه دیگر، به در زمینه آموزش آواهای زبان آنچه که ارائه شده است صرفاً تلفظ هر یک از آواهای ناآشنا را به تنهایی شامل می‌شود و لذا در سطح تکیه واژه و جمله و آهنگ خلا احساس می‌شود. با افزودن این گونه نکته‌های آوایی، زبان‌آموزان با گفت و گوی طبیعی زبان بهتر آشنا می‌شوند.

نمونه دیگر، مهارت شنیدن توجه قابل ملاحظه‌ای نشده است، لذا استاد می‌تواند متن خواندنی موجود را با ضبط آن روی نوار و با توجه به ویژگی‌های طبیعی زبان گفتار ارائه دهد تا کمبود تمرین در مهارت شنیدن جبران گردد.

نمونه دیگر، اگر چه نکته‌های دستوری ارائه شده ضروری است، استاد به منظور

نشان دادن کاربرد این نکته‌های دستوری در زبان واقعی روزمره در پایان درس مطالبی را می‌افزاید تا نکته‌های دستوری در سخن کاربرد خود را نشان دهند. این گونه افزودنی‌ها از ساختار اصلی مطالب درسی خارج می‌شود و روش آموزش تازه‌ای ارائه همان نکته‌های زبانی می‌افزاید. از این رو به لحاظ کیفی در مطالب درسی تغییر ایجاد می‌کند.

نکتهٔ قابل توجه اینکه افزودن، لزوماً نباید در میان یا انتهای کتاب درسی رخ دهد. بلکه برای نمونه استاد جهت آموزش مهارت خواندن پیش از اینکه از زبان‌آموزان بخواهد که متنی را بخوانند و آنگاه به پرسش‌های درک مطلب پاسخ دهند، برای فعال کردن دانش موضوعی آنها، می‌تواند پرسش‌هایی مطرح کند یا زبان‌آموزان را درباره موضوع متن خواندن به بحث وادارد تا زمینه درک متن برای آنان آماده شود.

۲- زدودن: در افزودن مشاهده کردیم که مطالب کتاب درسی می‌تواند به لحاظ کمی و کیفی تغییر یابد. این در مورد زدودن نیز صادق است. در اینجا می‌توان پاره‌ای کوتاه یا بلند از مطالب آموزشی را حذف کرد. به نمونه‌های زیر توجه فرمایید.

نمونهٔ تمرین‌های کتاب در زمینه آوا، مشکلات عمومی زبان‌آموزان را شامل می‌شود و به مشکلات ناشی از تفاوت‌های میان زبان اول زبان‌آموزان و زبان فارسی بی توجه است. مثلاً تعدادی زبان‌آموز عرب زبان داریم که نیاز به تشخیص تفاوت میان آواهای (ل) و (ر) را ندارند و تمرین در این مورد اضافی است.

نمونهٔ دیگر، اگر چه کتاب درسی ما بر پایه آموزش ارتباطی تهیه شده است، هدف برخی زبان‌آموزان این نیست که فارسی را در جامعه فارسی زبانان به کار برند. برای این زبان‌آموزان، نقش‌های زبانی "جویای حال کسی شدن" یا "کسب اطلاعات کردن" می‌تواند مفید باشد. اما نقش‌های "دستور غذا دادن" یا "خرید کردن" ممکن است ضرورت نداشته باشد. این گونه حذف‌ها در ساختار روش آموزش مطالب

درسی تغییری به وجود نمی‌آورد. اما راهکارهای دیگری نیز در زدودن وجود دارد به نمونه زیر توجه فرمایید.

نمونه، مطالب درسی ما در پایان هر درسی یک بخش دارد که از زبان‌آموزان می‌خواهد درباره موضوعی به بحث و تبادل نظر بپردازند، اما زبان‌آموزان ما هنوز به سطحی از دانش زبانی نرسیده‌اند که بتوانند به بحث بنشینند، لذا این بخش را حذف می‌کنیم.

نمونهٔ دیگر، هدف زبان‌آموزان ما در یک دوره کوتاه مدت آموزشی آن است که بتوانند با گویشوران زبان فارسی گفت و گو کنند. تعدادی می‌خواهند با ایرانیان به تجارت مشغول شوند و تعدادی دیگر می‌خواهند به منظور سیاحت در ایران سفر کنند. از این‌رو، شرح مبسوط نکته‌های دستوری در پایان هر واحد درسی برای هدف آنان نامناسب است و حذف می‌کنیم.

افزودن و زدودن غالباً توأم انجام می‌گیرد. مطلبی می‌تواند حذف شود و مطلبی دیگر جانشین آن گردد. وقتی که مطلب افزودنی و زدودنی از یک گونه باشند، مانند قرار دادن یک تمرین آوایی به جای یک تمرین آوایی دیگر، توازن درس یا طراحی آن به هم نمی‌ریزد. تغییر روش آموزش زمانی رخ می‌دهد که مثلاً یک متن خواندنی با یک متن شنیدنی تعویض شود یا یک تمرین دستوری جای خود را به یک فعالیت ارتباطی دهد. این پدیده را در بخش زیر بررسی می‌کنیم:

۳- تغییر درونی: این گونه تغییرات به منظور ایجاد تمرکز در برخی از مطالب انجام می‌گیرد تا به اهداف روش ارتباطی نزدیک‌تر شود. در کتاب‌هایی که مطالب درسی آنها به لحاظ نگرش جدید زبان‌شناسی ضعیف هستند و برای کلاس‌هایی که نیازهای زبانی و هدف‌های یادگیری آنها ایجاب می‌کند در مطالب درسی تغییر ایجاد شود، این گونه تغییرات اجتناب ناپذیر است. بنابراین، تغییر درونی موجب می‌شود که فعالیت‌های زبان‌آموزان با دانش پیشین و علاقمندی آنها بیش‌تر ارتباط داشته باشد و کوشش بر آن است که

زبان طبیعی در تمرین‌ها و موضوع‌های متن‌ها غالب شود و فعالیت‌هایی برای یادگیری به کار رود که طبیعتاً زبان‌آموزان را با مسائلی رو به رو می‌سازد که باید خود دریافتن راه حل آنهاکوشش کنند. و این مسائل به‌گونه‌ای طرح شود که پاسخ آنها پیش از طرح مسأله برای زبان‌آموزان آشکار نباشد. به سخن دیگر اینکه آنها را به تفکر وادارد.

غالب کتاب‌های درسی کم‌تر روی مهارت شنیدن تمرکز دارند. به طوری که استادان، این کمبود را به خوبی احساس می‌کنند. اگر مطالب شنیداری مناسب در بازار یافت نمی‌شود، استاد می‌تواند متن خواندنی موجود را در کتاب درسی با توجه به شرایط تهیه متون شنیداری روی نوار ضبط کند یا خود برای زبان‌آموزان بیان کند یا از روی یادداشت آن متن را به صورت سخنرانی تعریف کند.

برخی کتاب‌ها، یک ردیف واژه را به همراه معانی آنها ارائه می‌دهند که با اصول روش آموزش نوین هماهنگی ندارد. استاد می‌تواند شرح و معانی واژه‌ها را حذف کند و آنها را به صورت یک مجموعه تمرین به‌گونه‌ای ارائه دهد که زبان‌آموزان خود به معانی آنهادست یابند.

۴- ساده سازی: از جمله تغییرات درونی "ساده‌سازی" است. بسیاری از مطالب کتاب درسی می‌تواند برای زبان‌آموزان ساده سازی شود. من جمله دستورالعمل مربوط به تمرین‌ها و توضیحاتی که به همراه تمرین‌ها و فعالیت‌های کلاسی در کتاب می‌آید. حتی نحوه قرار گرفتن نوشته‌ها و تصویرها می‌تواند تغییر کند تا رابطهٔ میان آنهابه سادگی قابل تشخیص باشد. البته باید توجه داشت که ساده‌سازی برخی اوقات می‌تواند خطرناک باشد. استاد به منظور ساده‌سازی یک متن خواندنی یا شنیدنی باید دقت کند که انسجام و همبستگی جمله‌ها را از حالت طبیعی آن خارج نسازد یا به هنگام سخن گفتن آن قدر از سرعت خود نکاهد که تکیه واژه‌ها و آهنگ جمله صدمه ببیند.

است.

به هر حال، بیش‌ترین کاربرد ساده سازی روی متن‌های خواندن است. استادان از دیر باز کوشش داشته‌اند که جمله‌های پیچیده متن خواندن را به گونه‌ای ساده سازی کنند که با سطح دانش زبانی زبان‌آموزان هماهنگی داشته باشد تا توان درک آنهابالا رود. از این‌رو، ساده سازی می‌تواند به گونه‌های زیر انجام گیرد:

الف) ساختار جمله: طول جمله می‌تواند کوتاه شود یا اینکه یک جملهٔ پیچیده می‌تواند به صورت چند جمله ساده بازنویسی شود. برای این منظور جمله‌های پیرو هر یک می‌تواند به صورت یک جمله مستقل نوشته شود.

ب) به جای واژه‌های تازه و ناآشنای متن، می‌توان واژه‌هایی به کار برد که زبان‌آموزان با معنی و کاربرد آنها قبلاً آشنا شده‌اند.

ج) ساختارهای دستوری پیچیده می‌تواند به ساختارهای ساده تبدیل شود. مثلاً جمله‌های معلوم به جای جمله‌های مجهول، ماضی مطلق به مضارع اخباری، و وجه التزامی به وجه اخباری، و به طور کلی ساختارهای دستوری ناآشنا به ساختارهای دستوری آشنا.

چند نکته دربارهٔ ساده‌سازی قابل توجه است. یکی اینکه تغییرات زبان شناختی از قبیل واژگانی و دستوری می‌تواند سبک نویسنده را تغییر دهد و لذا در معنی و منظور نویسنده، به ویژه در متن‌های ادبی، تأثیر گذارد. اصولاً این گونه تغییرات زبان شناختی می‌تواند عنصر همبستگی را در هرگونه متنی مختل سازد. در عین حال، متن‌هایی که پیچیدگی موضوعی دارند، مانند مطالب پیچیده علمی و یا مطالبی که به سبب تفاوت فرهنگی با تجربیات زندگی زبان‌آموز هماهنگی ندارد، نیاز به ساده سازی دارند. استاد می‌تواند به جای ساده سازی متن، شیوه آموزش ساده‌تری برای ارائه آن انتخاب کند. به سخن دیگر، اینکه راهکارهایی را به کار گیرد که در چند مرحله درجه بندی شده از ساده به پیچیده، متنی راکه به لحاظ زبان‌شناسی پیچیده است، به سهولت به زبان‌آموزان بفهماند.

۵- تغییر در ترتیب مطالب درسی: ترتیب بخش‌های متفاوت مطالب درسی می‌تواند با توجه به نیاز زبان‌آموزان تغییر کند. می‌توان مطالب یک واحد درسی را جا به جاکرد یا ترتیب واحدهای درسی کتاب را تغییر داد، البته این کار حد و حدودی دارد.

نمونه، طول دورهٔ آموزش نسبت به مطالب درسی کتاب خیلی کوتاه است. لذا نیاز زبانی زبان‌آموزان ایجاب می‌کند که ساختارهای کلیدی واژگان پربسامد و نقش‌های ضروری اجتماعی، از میان کل کتاب انتخاب و به ترتیبی که مورد نیاز زبان‌آموزان است آموزش داده شود.

تغییر در ترتیب مطالب، به علاوه جابه جایی مطالب و به هم پیوستن آنها با ترتیب تازه می‌تواند شامل جداسازی مطالب از یکدیگر نیز باشد. مثلاً درسی داریم که کاربرد یک ساختار زبانی را آموزش می‌دهد، اما احساس می‌شود که برای زبان‌آموزان ما با سطح دانش زبانی کنونی، نکته‌های دستوری فراوانی را آموزش می‌دهد که در حال حاضر برای آنها قابل هضم نیست.

نتیجه اینکه، نیاز مبرم آموزشگاه‌هایی که به امر آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان مشغولند، تهیه کتاب‌های درسی جدید نیست، بلکه تربیت استاد است، به گونه‌ای که بتوانند با شناخت هدف، نیاز، و ویژگی‌های زبان‌آموزان خود، مناسب‌ترین شیوهٔ آموزش، فعالیت‌های کلاسی، و مطالب درسی را، از آنچه موجود است، فراهم آورند. مشاهدات نشان داده است که بهترین کتاب‌های درسی در دست استاد ناتوان بی‌فایده بوده است و استاد توانا توانسته است بدون کتاب درسی مناسب، بهترین آموزش را ارائه دهد.

منابع

Johnson, K & K. Morrow (eds) (1981): *Communication in the classroom*.london: Longman

McDonough,J.& Christophe Shaw .(1997): *Materials and methods in ELT*.Oxford Biackwell publishers Ltd

Widdowson, H.G.(1983): *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

......(1978):*Teaching language as communication.* Oxford: Oxford University Press.

Ziahosseiny, S.M.(1974): *Individualized foreign language Instructionand how to implement such a process in Iranian schools.* Shiraz:Shiraz University Press.

......(1977): "*An Experiment in Individualized Instruction*," English teaching forum. Washington D.C.April Edition.

......(1977): "*A Pilot Study Concerning the Effect of Listenng on Reading*," TESOL Quarterly. Vol.2/No. 1.

......(1979): *"English Teacher Training Curriculum for Non- English Speaking Countries,"* in S.M.Ziahosseiny and A. Mountford.(Eds).English for special purposes. Tehran.A Publication of the Association of Professorsof English in Iran.

......et.al.(1969): Methodology: *Teaching English as a Foreign Language.* Tehran : Kheradmand Publishing Company.

......(1996): *"Open Class Instruction." in Innovations in distance and open learning* Tehran: Payame Noor University.

دکتر محمد دبیرمقدم

نکته‌هایی دربارهٔ فعل مرکب در زبان فارسی و ضرورت توجه به آموزش آن به فارسی‌آموزان

این مقاله نکته‌هایی را دربارهٔ یک مقولهٔ عمدهٔ دستوری زبان فارسی بر پایهٔ نظری دستور زایشی مطرح می‌کند. مقاله از سه بخش تشکیل شده است. در بخش اول برخی از توصیف‌های ارائه شده از سوی دستور نویسان و زبان شناسان در خصوص فعل مرکب فارسی معرفی و شرح داده شده است. در بخش دوم دیدگاه نگارنده دربارهٔ این مقوله مطرح می‌شود. در بخش سوم ضرورت توجه به آموزش فعل مرکب به فارسی‌آموزان توضیح داده شده است. پیش از وارد شدن به بخش‌های فوق‌الذکر تعریف زیر از مقولهٔ فعل مرکب فارسی به عنوان مبنای کار ارائه می‌گردد: فعل مرکب فعلی است که از پیوند دست کم یک سازهٔ غیرفعلی همچون اسم، صفت، اسم مفعول، گروه حرف اضافه‌ای، یا قید با یک سازهٔ فعلی تشکیل شده است.

۱- توصیف‌های دستورنویسان و زبان‌شناسان

آثار متعددی وجود دارد که به شرح فعل مرکب فارسی پرداخته‌اند. تعداد قابل

ملاحظه‌ای از این آثار را دستورنویسان و زبان‌شناسان غیرایرانی پدید آورده‌اند و این امر خود حاکی از نقش عمده‌ای است که فعل مرکب در دستور زبان فارسی به عهده دارد و نیز حاکی از توجه ویژه‌ای است که می‌باید به آموزش آن به فارسی‌آموزان و خاصه خارجیان معطوف گردد. آثار شاخصی که به فعل مرکب فارسی پرداخته‌اند به شرح زیر است:

جونز (۱۸۲۸، ص ۸۸-۹۲)، فوربس (۱۸۷۶، ص ۷۱-۷۰)، پلاتس و رنکینگ (۱۹۱۱، ص ۱۱۳-۱۰۴)، فیلات (۱۹۱۹ ص ۲۸۰-۲۷۴)، لمبتون (۱۹۵۳[۱۹۸۴]، ص ۹۳-۸۵)، خیامپور (۱۳۴۷، ص ۶۶)، باطنی (۱۳۴۸، ص ۸۰-۷۸)، صادقی (۱۳۴۹، ص ۸۰۱-۷۹۱، ۱۳۷۲)، ج. معین[1] (۱۹۷۰ ص ۸۳-۴۳)، روبین چیک (۱۹۷۱، ص ۸۳-۷۸)، شریفی (۱۹۷۵)، شیخ و شریفی (۱۹۷۵)، خانلری (۱۳۵۵، ص ۱۷۸-۱۷۶؛ ۱۳۶۵ ص ۱۸۱-۱۱۷)، سهیلی-اصفهانی (۱۹۷۶، ص ۱۳۸-۱۱۰)، شین توخ (۱۹۷۶)، طبائیان (۱۹۷۹)، ویندفور(۱۹۷۹، ص ۱۲۸-۱۱۳)، بشیری (۱۹۸۱، ص ۱۵۴-۱۳۹)، برجسته (۱۹۸۳)، سمیعیان (۱۹۸۳، ص ۲۶۶-۲۵۲)، محمد و کریمی (۱۹۹۲)، مشکوة‌الدینی (۱۳۷۳، ص ۱۶۳-۱۵۸)، قمشی (۱۹۹۶، ص ۲۸۴-۲۵۳)، دبیرمقدم (۱۳۷۶)، واحدی لنگرودی (۱۹۹۶)، کریمی دوستان (۱۹۹۷). کریمی (۱۹۹۷)، از آنجاکه در این مقاله جنبه‌های توصیفی و آموزشی فعل مرکب فارسی مورد توجه است از ورود به جنبه‌های نظری این مبحث خودداری می‌شود. بر این اساس، نکته‌بینی‌های سه دستورنویس غیر ایرانی و یک دستورنویس و زبان شناس ایرانی معرفی خواهد شد و در بخش دوم مقاله تحلیل نگارنده از مقولهٔ فعل مرکب فارسی ارائه می‌گردد.

---

۱. آوردن تاریخ‌های میلادی در کنار آثار برخی از نام‌های ایرانی به این دلیل است که این آثار به زبان انگلیسی و در خارج از ایران نوشته شده‌اند.

لمبتون در کتاب دستور زبان فارسی خود (۱۹۵۳ [۱۹۸۴]، ص ۹۳-۸۵) اعلام داشته است که "افعال مرکب از ترکیب فعل ساده با اسم، صفت، قید، یا گروه حرف اضافه‌ای تشکیل می‌شوند" (ص ۸۵). وی سپس فعل‌های سادهٔ زیر راکه به صورت مستقل به کار می‌روند و معمولاً در تشکیل فعل مرکب نیز شرکت دارند فهرست کرده است: کردن، داشتن، دادن، زدن، شدن، خوردن، آمدن، کشیدن، افتادن، گرفتن. لمبتون آنگاه طبقه بندی زیر را از افعال مرکب فارسی به دست داده است:

الف) افعال مرکبی که از ترکیب فعل ساده و اسم (از منشاء فارسی یا عربی) تشکیل شده‌اند، مانند گوش کردن، گوش دادن، گردش کردن، چانه زدن، آتش زدن، آتش گرفتن، کشتی گرفتن، سوگند خوردن، زمین خوردن، رنج کشیدن، فکر کردن، حرکت کردن، مطالعه کردن، غارت کردن، ارسال داشتن، جرأت داشتن، حرف زدن، صدا زدن.

ب) افعال مرکبی که از ترکیب فعل ساده و صفت (فارسی یا عربی) ساخته شده‌اند، همچون **بازکردن، جوش آمدن، دور افتادن، بلند کردن، مریض شدن، سوار شدن، متحیرکردن.**

ج) افعال مرکبی که از پیوند فعل ساده و حرف اضافه یا قید حاصل شده‌اند، نظیر باز آمدن، باز داشتن، برآمدن، برآوردن، برانداختن، پیش آمدن، پیش کشیدن، پیش بردن.

د) افعال مرکبی که متشکل از فعل ساده و گروه حرف اضافه‌ای اند، مثل به جا آوردن، از دست دادن، در میان نهادن، به اتمام رساندن، به خاطر آوردن.

در کتاب دستور زبان فارسی نوشتهٔ پلاتس و رنکینگ (۱۹۱۱) به معضل مهمی در بحث فعل مرکب فارسی توجه شده است و آن مسأله لازم یا متعدی بودن فعل‌های مرکب است (ص ۱۱۳-۱۰۷). معضل اینجاست که فعل مرکب مطالعه کردن فعل متعدی است و نیازمند مفعول صریح است (مانند جملهٔ من آن کتاب را مطالعه کردم) اما فعل مرکب تب کردن فعل لازم است و از این‌رو، نیاز به مفعول

صریح ندارد (همچون جملهٔ کودک تب کرد) و در هر دو مثال جزء فعلی فعل‌های مرکب کردن است. پلاتس و رنکینگ شیوهٔ زیر را برای حل این معضل به دست داده‌اند: فعل مرکب متعدی است اگر:

الف) فعل متعدی ساده‌ای با صفت، وجه وصفی، صفت فعلی (Verbal adjective) عربی، یا اسم مفعول (فارسی یا عربی) ترکیب شود، مانند: تلخ کردن، مغلوب کردن، متحیر کردن، بازکردن، مریض کردن، سوار کردن،

ب) هنگامی که فعل متعدی ساده با اسم عمل (nomen actionis) مشتق از فعل متعدی عربی نظیر مطالعه کردن، یا با اسم معنای فارسی مشتق از فعل متعدی ساده، همچون بخش کردن < بخشیدن پیوند خورده باشد. فعل مرکب لازم است اگر:

الف) فعل متعدی ساده با اسم فعلی (Verbal noun) عربی مشتق از فعل لازم یا فعل انعکاسی (reflexive verb) ترکیب شود، مثل سعی کردن که در آن سعی از منشاء عربی و لازم است.

ب) فعل لازم با اسم، صفت، وجه وصفی ترکیب گردد، همچون تلخ شدن.

خانلری در جلد دوم کتاب تاریخ زبان فارسی (۱۳۶۵، ص ۱۸۱-۱۱۳) پنج نوع ساختمان فعل در فارسی دری، یعنی زبان فارسی رسمی ایران بعد از اسلام، قائل است: فعل ساده (همچون آمدن)، فعل پیشوندی (مانند برآوردن)، فعل مرکب (مثل آگاه کردن، آتش زدن)، عبارت فعلی (نظیر به دست آوردن)، فعل‌های ناگذر (از قبیل خوشم آمد). وی در بحث افعال مرکب اعلام داشته است که اصطلاح فعل مرکب را به افعالی اطلاق می‌کنیم که از دو کلمهٔ مستقل ترکیب یافته‌اند. کلمهٔ اول اسم یا صفت است و تغییر نمی‌پذیرد، یعنی صرف نمی‌شود. کلمهٔ دوم فعلی است که صرف می‌شود و آن را "همکرد" می‌خوانیم. اطلاق فعل مرکب به این گونه کلمات از آن جهت است که از مجموع آنها معنی واحدی دریافت می‌شود. هرگاه دو کلمه از این انواع که ذکر شد دو معنی را به ذهن القا کند، یعنی هر یک از اجزاء

معنی مستقل و اصلی خود را حفظ کرده [باشند] اطلاق اصطلاح فعل مرکب به آنها درست نیست، بلکه از دو جزء جداگانه جمله سخن باید گفت (ص ۱۲۸-۱۲۷). او به عنوان شاهدی برای این بحث به بیت:

به یاد چشم تو خود را خراب خواهم ساخت   بنای عهد قدیم استوار خواهم کرد

به حافظ استناد کرده و افزوده است "در این شعر، فعل مرکب "خراب خواهم ساخت" دارای معنی واحدی است یعنی از خواندن آن دو مفهوم "خراب" و "ساختن" که با یکدیگر متضادند به ذهن نمی‌آید، بلکه خواننده یک معنی، یعنی "ویران کردن" را در می‌یابد. بنابراین، از مجموع دو کلمه تنها یک معنی حاصل می‌شود. اما عبارت دیوار ساختن دو معنی جداگانه وجود دارد که یکی مفهوم دیوار و دیگری مفهوم اصلی و درست ساختن یعنی "بناکردن" است. بنابراین، "خراب ساختن" فعل مرکب است. اما دیوار ساختن کلمه مرکب نیست و دو جزء مستقل جمله است. فعل‌هایی را که با اسم یا صفت ترکیب می‌شوند و از مجموع آنها فعل مرکب حاصل می‌شود همکرد خواندیم. مشخصه این گونه فعل‌ها این است که در ترکیب، دیگر معنی اصلی را از دست می‌دهند و یا معنی ثانوی پیدا می‌کنند یا تنها به عنوان جزء صرفی به کار می‌آیند." (ص ۱۲۸). اگر چه تحلیل خانلری از فعل مرکب فارسی بی‌گمان حاوی نکته‌های ارزشمندی است، لیکن به دلائل زیر تحلیلی ناکارآمد است:

الف) تقسیم بندی پنجگانه ساختمان فعل در فارسی غیرضروری است و می توان تنها براساس یک ملاک ساختواژی روشن افعال را به دو گروه افعال ساده (دارای جزء فعلی تنها) و افعال مرکب (دارای جزء غیرفعلی و جزء فعلی) تقسیم کرد.

ب) اگر چه صورت "دیوار را ساختن" با "دیواری ساختن" هر کدام دو مفهوم جداگانه را القاء می‌کند و در آنها دیوار را یا دیواری جزء مستقل جمله است، برخلاف استنباط خانلری صورت دیوار ساختن یک عمل و معنی واحد را

بیان می‌دارد و دیوار جزء مستقل و جداگانه جمله نیست. در بخش بعدی مقاله دربارهٔ مثال‌هایی همچون خراب ساختن و دیوار ساختن صحبت خواهد شد و استدلال خواهد شد که هر دو فعل مرکب‌اند.

ج) خانلری در توضیح همکرد "کردن" گفته است فعل کردن رایج‌ترین همکرد در فارسی است. این فعل هم با اسم، هم با صفت ترکیب می‌شود و در همهٔ موارد تنها وظیفهٔ جزء صرفی دارد، چنانکه گاهی ترکیب اسم مصدر با این فعل جانشین فعل ساده می‌شود. برای مثال، شتاب کردن = شتافتن، آرایش کردن = آراستن (ص ۱۲۹). به استنباط این نگارنده همکرد کردن تنها وظیفهٔ جزء صرفی ندارد بلکه بار معنائی نیز دارد و آن عبارتست از انجام کنش، کنشی کلی. بر این اساس دو شق مذکور در مثال (۱) زیرا یکی با کردن و دیگری با زدن کاملاً و دقیقاً هم معنا نیستند، بلکه اولی کنشی کلی را القاء می‌کند و دومی کنشی منقطع، مشخص، و همراه با نیرو.

(۱)	اتو کردن	اتو زدن
	تلفن کردن	تلفن زدن
	شانه کردن	شانه زدن
	رنگ کردن	رنگ زدن
	باد کردن	باد زدن

در تأیید بیش‌تر این استنباط شایان ذکر است که این جایگزینی همیشه امکان‌پذیر نیست. وجود مدخل‌هایی نظیر پر زدن، چشمک زدن، زانو زدن، پیانو زدن و نبودن ، پر کردن، چشمک کردن، زانو کردن، پیانو کردن، گواه بیشتری است برای اینکه در دیدگاه و منظر زدن نیرو و انقطاع نهفته است و از این رو، پس از ترکیب با این جزءهای اسمی بیان مقصود می‌شود اما در دیدگاه و منظر کردن عملی کلی مکنون است که در ترکیب با آن اسم‌ها بیان مقصود نمی‌کند. از این رو، نگارنده بر این باور است که در فعل‌های مرکب هم جزء غیرفعلی دارای معناست و هم جزء

فعلی (یعنی همکردها). خود عمل، پدیده، یا چگونگی به کمک جزء غیرفعلی ابراز می‌گردد و نحوهٔ تحقق آن را جزء فعلی بیان می‌کند. در بخش دوم مقاله توضیح بیش‌تر در این خصوص داده می‌شود.

د) معیار خانلری در تعیین فعل مرکب معیاری صرفاً معنایی است. به یاد داریم که وی کلماتی را که متشکل از اسم یا صفت و فعل (یا همکرد) است فعل مرکب خوانده است، چون از مجموع آنها معنی واحدی دریافته می‌شود. اما او خود، این معیار معنایی را به صورت یکدست رعایت نکرده است و در جای جای مثال‌ها و شواهدی که به دست داده است خواننده را سردرگم و بلاتکلیف رها کرده است. نمونه‌هایی از این عدم یکدستی، سردرگمی، و بلاتکلیفی به شرح زیر است:

۱) در توصیف کشیدن آمده است "این فعل با اسم معنی ترکیب می‌شود و در این حال غالباً معنی تحمل را در بردارد و حاصل ترکیب همیشه فعل لازم است "(ص ۱۴۸). وی آنگاه شواهد زیر را بدست داده است: ریاضت کشیدن، اندوه کشیدن، رنج کشیدن، سرکشیدن (به معنی طغیان کردن)، دست کشیدن (به معنی منصرف شدن). او بی درنگ خاطر نشان کرده است" در مواردی که مفهوم کشش و امتداد از آن برآید همکرد شمرده نمی‌شود و فعل مرکب نمی‌سازد، بنابراین، کلمات دیوار کشیدن، صف کشیدن، قد کشیدن، لشکر کشیدن، نفس کشیدن و مانند آنها را نباید فعل مرکب شمرد" (ص ۱۴۹). اکنون پرسش این است که پس آنها را باید چه خواند؟ به ویژه این که صورت‌های قد را کشیدن، نفس را کشیدن و صف را کشیدن غیر دستوری است و بنابراین، جزء اسمی آنها را نمی‌توان مفعول پنداشت.

۲) خانلری در توصیف شدن گفته است. "شدن از جملهٔ فعل‌های اسنادی است؛ یعنی عارض شدن حالی یا صفتی را به نهاد جمله نسبت می‌دهد. در این مورد مانند بودن است و آن را همکرد نباید شمرد" (ص

۱۵۱). مثال‌های ارائه شده در این خصوص عبارت‌اند از: کور شدن، گرسنه شدن، سپری شدن، پیدا شدن، حرام شدن (ص ۱۵۲). وی سپس افزوده است، اما همه فعل‌های مرکب که با همکرد "کردن" صرف می‌شوند و معنی متعدی دارند نیز دارای یک صورت لازم هستند که با "شدن" ترکیب می‌شود و در این حال است که "شدن" را به قیاس "کردن" باید از نوع همکرد به شمار آورد" (ص ۱۵۳). آنگاه مثال‌های زیر در تأیید این ادعا ذکر شده‌اند (همانجا، ص ۱۵۴): قسمت کردن، قسمت شدن، تلف کردن ، تلف شدن، حواله کردن ، حواله شدن، محو کردن، محو شدن، غارت کردن، غارت شدن، هلاک کردن، هلاک شدن، حصار کردن، حصار شدن، غرق کردن، غرق شدن. از آنجاکه در برابر همه مثال‌های گروه اول با شدن که خانلری آن را همکرد تلقی نکرده و بنابراین آن مثال‌ها را به عنوان فعل مرکب نپذیرفته است صورت‌های متناظر با کردن وجود دارد مانند کور کردن، گرسنه کردن، سپری کردن، پیدا کردن، حرام کردن باید گفت که ملاک تحلیل خانلری موردی و غیر یکدست و از این رو ناکارآمد است.

۲- دیدگاهی نوین به مقولهٔ فعل مرکب فارسی

همان طور که آگاه هستیم، زبان فارسی هزاران واژه از زبان عربی قرض گرفته است. اما طبق نظر صادقی (۱۳۷۲) تعداد افعال ساده‌ای که بر مبنای صورت‌های قرضی عربی در فارسی ساخته شده‌اند (مانند فهمیدن، طلبیدن، بلعیدن، رقصیدن، صرفیدن، شلیدن (از شل، از اشلّ عربی)، غارتیدن و طوافیدن بسیار محدود است (ص ۲۳۸ و ۲۴۲). پی آمد این نکته این است که تشکیل فعل مرکب در آغاز دورهٔ فارسی نوین (= فارسی قدیم) تمایل غالب و مسلط بوده است. وجود تعداد زیادی از افعال مرکب در فارسی که متشکل‌اند از وجه‌های وصفی، اسم‌ها، یا صفت‌های عربی قرض گرفته شده در فارسی و افعال سادهٔ فارسی گواه دیگری است بر تمایل فوق‌الذکر. افزون بر آن، تمام صورت‌های قرضی تازه از زبان‌های غربی هنگامی که

به عنوان فعل به‌کار می‌روند مرکب‌اند (مانند فاکس کردن، دوش گرفتن، تلفن کردن / زدن، مونتاژ کردن، سیگار کشیدن، تایپ کردن، تست کردن، فتوکپی کردن، ماساژ دادن). نهایتاً اینکه، همان‌طور که صادقی (۱۳۷۲) متذکر شده است. تعداد کل فعل‌های ساده‌ای که در گفتار و نوشتار در فارسی امروز متداول‌اند ۲۵۲ عدد است (ص ۲۴۱). وی همچنین گزارش کرده است در سه بررسی جداگانه "... بالاترین رقم افعال بسیط متداول در گفتار و نوشتار امروز ۱۱۵ بوده است" (منبع پیشین، پانوشت ۴). رقم قطعی هرکدام یا هرچه باشد آنچه مسلم است این است که تعداد این نوع فعل‌ها بسیار اندک است. مشاهدات فوق، جملگی همسواند و دلالت بر این دارند که در زبان فارسی امروز تشکیل فعل مرکب فرایندی بسیار زایاست.

نگارنده بر این باور است که تشکیل فعل مرکب در زبان فارسی امروز ماحصل یکی از دو فرآیند عمدهٔ زیر است:

"ترکیب" (combination) و "انضمام" (incorporation).

۲-۱-ترکیب

فعل‌های مرکبی که ماحصل فرایند ترکیب‌اند به یکی از طرق زیر حاصل شده‌اند:

الف) از ترکیب صفت با فعل‌های بودن، شدن و کردن (مانند خوشحال بودن، خوشحال شدن، خوشحال کردن). در این شیوهٔ تشکیل فعل مرکب که بسیار زایاست جزء فعلی "بودن" مفهوم ایستایی، جزء فعلی "شدن" مفهوم آغازی / ناگذرا و جزء فعلی "کردن" مفهوم سببی را القاء می‌کند.

ب) از ترکیب اسم با فعل‌هایی همچون "کردن" (مانند تهدید کردن، تب کردن)، "زدن" (همچون پرزدن، آتش زدن)، "دادن" (نظیر انجام دادن، دست دادن)، "گرفتن" (مثل بو گرفتن، یاد گرفتن)، "کشیدن" (مانند دم کشیدن، جارو کشیدن)، "داشتن" (همچون قبول داشتن، ادامه داشتن)، "خوردن" (مثل غوطه خوردن، پیچ خوردن). جزء فعلی این فعل‌های مرکب همان است که

خانلری آنها را "همکرد" خوانده است و زبان‌شناسان زایشی آنـها را "فـعل سبک" (Light Verb) می‌خوانند.

تحلیل نگارنده از این اجزاء فعلی این است که آنها "نوع عمل" را القاء می‌کنند. "نوع عمل"، که در انگلیسی kind of action و در زبان فرانسه mode dd´action و در آلمانی aktionsart خوانده می‌شود و اصطلاح آلمانی در زبان شناسی متداول‌تر می‌باشد، مقوله‌ای است ماهیتاً "نمودی" (aspectual). بر این اساس جزء اسمی این افعال مرکب، عمل، پدیده یا چگونگی را بیان می‌دارد و جزء فعلی "نوع عمل" را مشخص می‌سازد. بنابراین، تفاوت معنایی‌ای که در ارتباط با مجموعه مثال‌های مذکور در شمارهٔ (۱) در بخش اول مقاله بیان گردید تفاوتی نمودی است. به بیانی دیگر، جفت‌های مذکور در شمارهٔ (۱) هر کدام یک حادثه را از دو منظر برجسته سازی کرده است (یکی از منظر "کردن" و دیگری از منظر "زدن". همین مشاهده و نکته در مورد مجموعهٔ مثال‌های شمارهٔ (۲) در زیر صادق است. در این مجموعه اگر اهل زبان قصد داشته باشد که نیرو و انقطاع عمل را برجسته سازد فعل‌های ستون سمت راست، یعنی منظر زدن، را بر خواهد گزید، اما اگر طول و دیرش عمل را خواسته باشد برجسته کند فعل‌های متناظر آن در ستون سمت چپ، یعنی منظر کشیدن، را انتخاب خواهد کرد.

(۲)	جار زدن	جار کشیدن
	داد زدن	داد کشیدن
	نفس زدن	نفس کشیدن
	دار زدن	دار کشیدن

ج) از ترکیب حرف اضافه، اسم و فعل (مانند به عرض رساندن، به خاطر آوردن).

د) از ترکیب قید (جهت) و فعل (مثل پس دادن، فرود آمدن).

هـ)از ترکیب اسم مفعول و فعل کمکی مجهول ساز (نظیر نوشته شدن، اطلاع داده شدن).

۲-۲- انضمام

در زبان فارسی فرایندی وجود دارد که نگارنده آن را "انضمام" نامگذاری کرده است. برای تحقق چنین فرایندی مفعول صریح نشانه‌های دستوری وابسته به خود را (که می‌تواند شامل حرف نشانهٔ "را"، حرف تعریف نکرهٔ "ی"، نشانهٔ جمع، ضمیر ملکی متصل، ضمیر اشاره باشد) از دست می‌دهد و در این صورت، به فعل منضم است و فاقد حالت دستوری می‌باشد. ماحصل فرایند انضمام به لحاظ ساختی فعل مرکب لازم است و از نظر معنایی یک واحد معنایی است. به عنوان نمونه، جمله (۳) الف دارای مفعول صریح مستقل است که این مفعول در جملهٔ (۳) ب منضم است.

(۳) **الف**. بچه‌ها غذایشان را خوردند.

ب. بچه‌ها غذا خوردند.

همین رابطه بین دو جمله (۴) الف و (۴) ب نیز مشاهده می‌شود.

(۴) **الف**. من رأی‌ام را به او دادم.

ب. من به او رأی دادم.

جملهٔ (۴) الف صورت غیر منضم است و در جملهٔ (۴) ب فعل مرکب "رای دادن" تشکیل شده است که ماحصل انضمام است. باید تاکید کرد که مفعول صریح تنها پس از دست دادن نقش نما و وندهای متصل به آن در کنار فعل واقع می‌شود و در این حال، به صورت اسم جنس غیر ارجاعی در می‌آید و نتیجتاً از پیوند این اسم و فعل جمله "فعل مرکب" انضمامی پدید می‌آید. بنابراین، هر مفعول صریحی که به صورت اسم جنس و غیر ارجاعی قابل تصور باشد می‌تواند با فعل پیوند یابد و فعل مرکب انضمامی تشکیل دهد. از این رو، انضمام فرآیندی زایاست. پیش از ادامهٔ بحث دربارهٔ انضمام شایان ذکر است بر مبنای آنچه گفته شد یک تفاوت بارز بین فعل‌های مرکب ترکیبی و فعلی‌های مرکب انضمامی مشاهده می‌شود و آن این است که برای هر فعل مرکب انضمامی یک صورت متناظر غیرانضمامی وجود

دارد. در صورتی که فعل‌های مرکب ترکیبی چنین صورت متناظری ندارند. توضیح دربارهٔ تفاوت‌های بین افعال مرکب ترکیبی و انضمامی در مقالهٔ دبیرمقدم (۱۳۷۶، ص ۲۹-۳۲) آمده است.

استدلال‌های مختلفی در تأیید وجود انضمام می‌توان به دست داد که تعدادی از آنها در مقالهٔ فوق‌الذکر نگارنده به ویژه در صفحات ۲۴- ۲۷ ارائه شده است. در اینجا تنها یکی از آن استدلال‌ها، که در آن مقاله اشارهٔ کوتاهی به آن شده است، به تفصیل مطرح می‌گردد. اشتقاق‌هایی در زبان فارسی وجود دارد که برگرفته از فعل‌های مرکب انضمامی است. به بیانی روشن‌تر، قاعدتاً می‌بایست نخست فعل مرکبی وجود داشته باشد تا بر مبنای آن این اشتقاق‌ها ساخته شود. به عنوان نمونه، در شمارهٔ (۵) فهرستی از اسم عمل‌های مشتق از افعال مرکب انضمامی ارائه شده است. این مثال‌ها از رسالهٔ کارشناسی ارشد علیرضا امیدوار (۱۳۷۸، ۸۶- ۸۸) انتخاب شده‌اند. چارچوب نظری آن رساله، مقالهٔ دبیر مقدم (۱۳۷۶) است.

(۵)

اسم عمل	فعل مرکب انضمامی
آبخوری	آب خوردن
غذاخوری	غذا خوردن
سمپاشی	سم پاشیدن
جانبازی	جان باختن
سربازگیری	سرباز گرفتن
آشپزی	آش پختن
فیلم سازی	فیلم ساختن
تاکسی رانی	تاکسی راندن
قانون شکنی	قانون شکستن
حروف چینی	حروف چیدن
شهر سازی	شهر ساختن
خداپرستی	خدا پرستیدن

گفتنی است که همین فرایند اسم عمل ساز به فعل‌های مرکب ترکیبی نیز عمل می‌کند که نمونه‌هایی از آن در شمارهٔ (۶) نقل شده است. این داده‌ها هم برگرفته از رسالهٔ فوق‌الذکر (ص ۸۵ و ۸۶) می‌باشد.

(۶)

اسم عمل	فعل مرکب ترکیبی
یادگیری	یاد گرفتن
قرض‌گیری	قرض گرفتن
شکل‌گیری	شکل گرفتن
دست یابی	دست یافتن
انتقام‌کشی	انتقام‌کشیدن
قدم زنی	قدم زدن
سرپیچی	سرپیچیدن

همچنین صفت‌های فاعلی نیز هم از فعل‌های مرکب انضمامی مشتق می‌شوند و هم از فعل‌های مرکب ترکیبی، مجموعهٔ مثال‌های (۷) و (۸) به ترتیب نمایندهٔ چنین اشتقاق‌هایی هستند. این شواهد نیز از رسالهٔ امیدوار (ص ۹۹ - ۱۰۱) نقل شده‌اند.

(۷)

صفت فاعلی	فعل مرکب انضمامی
سمپاش	سم پاشیدن
آشپز	آش پختن
ماهی گیر	ماهی گرفتن
فیلم ساز	فیلم ساختن
کتاب فروش	کتاب فروختن
مداد تراش	مداد تراشیدن
برف پاک کن	برف پاک کردن
توپ جمع کن	توپ جمع کردن

(۸)

صفت فاعلی	فعل مرکب ترکیبی
نشان دهنده	نشان دادن
تماشاکننده	تماشاکردن
شرکت کننده	شرکت کردن
تشکیل دهنده	تشکیل دادن
ادامه دهنده	ادامه دادن
یادگیرنده	یادگرفتن

۳- ضرورت توجه به آموزش فعل مرکب فارسی به فارسی آموزان

در بخش دوم مقاله استدلال شد که تشکیل فعل مرکب فرایندی زایا و پر رخداد در زبان فارسی امروز است. از این رو، توجه به آموزش افعال مرکب بسیار حایز اهمیت است، به ویژه آنکه، همان‌طور که در آغاز آن بخش گفته شد، تعداد فعل‌های سادهٔ متداول زبان فارسی در نوشتار و گفتار حدود ۲۵۰ فعل است و این کمبود را فعل‌های مرکب جبران می‌کند. بنابراین، لازم به نظر می‌رسد که آموزش فعل مرکب به فارسی‌آموزان با برنامه‌ای خاص و از ابتدای دورهٔ آموزشی شروع شود. در تحلیل نگارنده از فعل مرکب فارسی، که در بخش دوم ارائه گردید، دو شیوه در شکل‌گیری فعل مرکب دخیل دانسته شده است: ترکیب و انضمام. این تحلیل نه تنها تصویر روشنی از تشکیل فعل مرکب فارسی به دست می‌دهد، بلکه تشخیص فعل مرکب را از غیر فعل مرکب که همواره مشکلی عمده پیش روی فارسی‌آموزان است به لحاظ آموزشی آسان می‌سازد. اما از آنجا که در تشکیل فعل‌های مرکب ترکیبی جزء فعلی (یعنی "همکرد" در تعبیر خانلری و نشانه "نوع عمل" در تحلیل نگارنده) آزادانه با هر اسمی ترکیب نمی‌شود و ظرائف معنائی ناظر بر این ترکیب‌هاست (از این رو همان طور که در بخش اول مقاله خواندیم مثلاً "زانو زدن" ترکیبی دستوری و جایز است اما زانو کردن غیر دستوری

است) آموزش این افعال و تدوین مطالب و متون درسی‌ای که به این مهم آگاهانه توجه دارد بسیار ضروری است. مجموعهٔ مثال‌های (۹) - (۲۰) که برگرفته از رسالهٔ کارشناسی ارشد اشرف‌السادات میرعربشاهی (۱۳۷۸، ص ۷۵ و ۷۶) است، نمونه‌هایی از خطاهای فارسی‌آموزان غیر ایرانی را در ارتباط با انتخاب جزء فعلی افعال مرکب نشان می‌دهد. صورت‌های درست آن فعل‌ها ذیل هر مثال در درون پرانتز آورده شده است.

۹) اونجا ساعت چار، بعد از یک کم چرت بگیر...
(اونجا ساعت چار، بعد از یک کم چرت زدن...)

۱۰) یک سال دیگر ازدواج گرفت.
(یک سال دیگر ازدواج می‌کند.)

۱۱) برادر من جدا گرفت.
(برادر من جدا شد.)

۱۲) وقتی بچه عقب می‌رسه، معلم کم‌تر توجه می‌کنه.
(وقتی بچه عقب می‌مونه، معلم کم‌تر توجه می‌کنه.)

۱۳) شما نماز کن
(شما نماز بخون.)

۱۴) از وقتی دنیا رسید فقط گریه کردی.
(از وقتی دنیا اومد فقط گریه می‌کرد.)

۱۵) نیم ساعت طول اومد.
(نیم ساعت طول کشید.)

۱۶) اونجا مردم سرما کم‌تر داره.
(اونجا مردم کم‌تر سرما می‌خورن.)

۱۷) یه روز خواهر حمام می‌ده.
(یه روز خواهرم بچه را حمام می‌کنه.)

۱۸) چونکه چادر می‌پوشه .
(چون که چادر سر می‌کند.)
۱۹) خیلی طلا می‌پوشه.
(خیلی طلا میندازه.)
۲۰) مرد خارجی بیشتر زن کمک می‌ده تو خونه.
(مرد خارجی بیشتر به زنش کمک می‌کنه تو خونه.)

همچنین توجه به آموزش اشتقاق‌هایی که از افعال مرکب حاصل می‌شوند و ما در شماره‌های (۵) - (۸) مواردی از آنها را فهرست کردیم توصیه می‌شود. نکته آموزشی دیگر در تدریس افعالِ مرکبِ ترکیبی، که ضروری است مورد توجه مدرسان و تدوین کنندگان مطالب درسی زبان فارسی به فارسی‌آموزان قرار گیرد. موضوع لازم یا متعدی بودن این فعل‌هاست. همان‌طور که در بخش اول مقاله خاطر نشان گردید براساس جزء فعلی این فعل‌های مرکب همیشه نمی‌توان لازم یا متعدی بودن کل فعل مرکب را پیش‌بینی کرد (به یاد بیاوریم که "تب کردن" فعل لازم است اما "مطالعه کردن" فعل متعدی است اگر چه جزء فعلی در هر دو یکسان است).

در پایان پیشنهاد می‌شود تدوین دستور زبان فارسی نوین و فرهنگ لغت زبان فارسی امروز ویژه غیر فارسی زبانان در اولویت فعالیت‌های علمی و پژوهشی سازمان‌های مسؤول امر آموزش زبان فارسی قرار گیرد و در هر دو توجه ویژه به مقولهٔ فعل مرکب زبان فارسی معطوف گردد و مشخصاً در شیوه مدخل کردن آن دسته از فعل‌های مرکب ترکیبی که بیش‌ترین مشکل را برای فارسی‌آموزان به وجود می‌آورد اهتمام و دقت خاص مبذول گردد.

کتابنامه

امیدوار، علی رضا، *بررسی فرایندهای ساختواژی بر روی برون داد انضمام در زبان فارسی*. رسالهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس. ۱۳۷۸.

باطنی، محمدرضا، توصیف *ساختمان دستوری زبان فارسی*، تهران، انتشارات امیرکبیر. ۱۳۴۸.

خانلری، پرویز، *دستور زبان فارسی*. تهران، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران. ۱۳۵۵.

خانلری، پرویز، *تاریخ زبان فارسی* . جلد دوم، تهران، انتشارات نشر نو. ۱۳۶۵.

خیامپور، عبدالرسول، *دستور زبان فارسی* تبریز، انتشارات کتابفروشی تهران. ۱۳۴۷.

دبیرمقدم، محمد، "فعل مرکب در زبان فارسی"، *مجلهٔ زبانشناسی* ،۱۳۷۶. س ۱۲، ش ۱ و ۲، ص ۲– ۴۶.

صادقی، علی اشرف، "تحول افعال بیقاعده زبان فارسی" ،*مجله دانشکدهٔ ادبیات و علوم‌انسانی مشهد*، ۱۳۴۹. س ۴، ش ۶، ص ۷۹۱ – ۸۰۱.

صادقی، علی اشرف، "دربارهٔ فعلهای جعلی در زبان فارسی"، *مجموعه مقالات سمینار زبان فارسی و زبان علم*، ص ۲۳۶ – ۲۴۶، تهران، ۱۳۷۲. مرکز نشر دانشگاهی.

کلباسی، ایران، *ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز*. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)، ۱۳۷۱.

مشکوة الدینی، مهدی، *دستور زبان فارسی بر پایهٔ نظریهٔ گشتاری*. مشهد، انتشارات دانشگاه فردوسی . ۱۳۷۳.

میر عربشاهی، اشرف‌السادات، *بررسی زبان میانی جمعی از فارسی‌آموزان انگلیسی زبان*، رسالهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی. ۱۳۷۸.

Barjasteh, Darab. 1983. *Morphology, syntax and semantics of Persian compound verbs: A lexicalist approach*. Urbana: University of Illinois dissertation.

Bashiri,Iraj.1981. *Persian syntax*. Minneapolis: Burgess Publishing Company.

Forbes, Duncan. 1876.*A grammar of the Persian language*. London: Wm. H. Allen and co.

Ghomeshi,Jila.1996. *Projection and inflection: A study of Persian Phrase structare* .Toronto: University of Toronto dissertation

Jones, William. 1828. *A grammar of the Persian language*. London: W. Nicol.

Karimi, Simin. 1997."Persian complex verbs: Idiomatic or compositional''.*Lexicology* 3/2.273-318.

Karimi-Doostan, Gholamhosein. 1997. *Light verb constructions in Persian*. University of Essex dissertation.

Lambton, Ann K.S. 1984. *Persian grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mohammad, Jan, and Simin Karimi. 1992. ''Light verbs are taking over: Complex verbs in Persian''. *Proceedings of the western conference on linguistics (WECOL)5.195-212.*

Moyne, John A.1970. *The structure of verbal constructions in Persian*. Cambridge: Harvard University dissertation.

Phillott, D.C.1919. *Higher Persian grammar*. Calcutta: Calcutta University Press.

Platts, John T., and George S.A. Ranking. 1911. *A Grammar of the Persian langunage*. Oxford: clarendon Press.

Rubinchik, CU. A.1971. *The modern Persian language*. Moscow: Nauka Publishing House.

Samiian, Vida.1983. *Structure of Phrasal categories in Persian: an x-bar analysis*. Los Angeles: UCLA dissertation.

Sharifi,Hassan.1975."Persian verbs: A Chafean analysis".*Mid-America linguistics conference papers*, ed. by Frances Ingemann, 459-468.

Sheik, Habib, and Hassan Sharifi. 1975."The semantic structure of the Persian verb */gereftan/* to take". *mid-Americalinguistics conference papers*,ed. by Frances Ingeann, 469-476.

Sheintuch, Gloria, 1976. "Periphrastic verb formation in Persian: A dynamic process". *current progress in historical linguistics*, ed. by W.M. Christie, 137-146. Amsterdam: north - Holland Publishing Company.

Soheili- Isfahani, Abolghasem. 1976. *Noun Phrase complementation in Persian*. Urbana: University of Illinois dissertation.

Tabaian, Hessam. 1979. "Persian compound verbs".*Lingua* 47.189-208.

Vahedi - Langrudi, Mohammad - Mehdi. 1996. *The syntax, semantics and argument structure of complex predicates in modern Farsi*. Ottawa: University of Ottawa dissertation.

Windfuhr, L.Gernot. 1979. *Persian grammar: History and state of its study. Trends in linguistics. State - of - the - art reports 12*. The Hague: Mouton Publishetrs.

رضا زمردیان

تاریخچهٔ آموزش زبان فارسی در کشور فرانسه

مدرسهٔ زبان‌های شرقی پاریس که امروز "انستیتوی ملی زبان‌ها و تمدن‌های شرقی"، نامیده می‌شود در سال ۱۷۹۰ با سه زبان عربی، ترکی و فارسی و با تقاضای لوئی لانگلس[1] از مجلس قانون اساسی فرانسه تأسیس شد و خود لوئی لانگلس که در عین حال ریاست مدرسه را بر عهده داشت، استاد کرسی زبان فارسی شد و از آن زمان تاکنون تدریس زبان فارسی بدون وقفه در این مدرسه ادامه دارد. بعد از لوئی لانگلس که در سال ۱۸۲۴ درگذشت آنتوان دوشزی[2] استاد کلژ دوفرانس جانشین او شد. شزی دروبای ۱۸۳۲ پاریس درگذشت و کرسی زبان فارسی به اتین کاترمر[3] که دانشمندی بزرگ در فقه‌اللغه بود واگذار گردید. اتین کاترمر از ۱۸۳۲ تا سال ۱۸۷۵ تدریس زبان فارسی را بر عهده داشت. از سال ۱۸۵۷

---

1. Loui Langlés
2. Antoine de chézy
3. Etienne Quatremére

تا سال ۱۸۹۸ شارل شفر[1] عهده‌دار کرسی زبان فارسی بود. پس از درگذشت شفر در سال ۱۸۹۸ کلمان هوآر[2] استاد زبان فارسی شد و تا سال ۱۹۲۶ در این سمت باقی ماند. بعد از کلمان هوآر نوبت استادی زبان فارسی به هانری ماسه رسید که در مجامع دانشگاهی ایران تا چند دههٔ قبل بسیار شناخته و مشهور بود. هانری ماسه از ۱۹۲۶ تا ۱۹۵۸ که به افتخار بازنشستگی نائل شد این کرسی را اداره می‌کرد و آنگاه جایش را به شاگرد شایسته‌اش ژیلبر لازار سپرد. پرفسور لازار به خاطر آثار ارزنده‌ای که در زمینهٔ زبان‌شناسی ایرانی پدید آورده در میان زبان‌شناسان ایرانی ایران و جهان بسیار شناخته شده و مشهور است. آقای لازار علاوه بر کتاب بسیار با ارزش *زبان کهن‌ترین آثار نثر فارسی دری* و کتاب *دستور فارسی معاصر* مقالات متعددی در زمینهٔ دستور زبان فارسی و زبان‌شناسی ایرانی منتشر کرده است. آقای لازار استاد بسیاری از استادان کنونی و بازنشسته و در گذشتهٔ ایران از جمله دکتر علی شریعتی بوده است. آقای لازار پس از احراز کرسی مطالعات ایرانی در دانشگاه سُربُن، کرسی زبان فارسی در مدرسه زبان‌های شرقی را به شاگرد شایستهٔ خود آقای دوفوش کور واگذار کرد که ایشان نیز آثار بسیار با ارزشی در زمینهٔ ادبیات و زبان فارسی پدید آورده‌اند.

آقای دوفوش کور پس از رسیدن به استادی دانشگاه سُربُن این کرسی را ترک کرد و آقای کریستف بالایی در این مدرسه عهده‌دار تدریس زبان فارسی و تمدن ایرانی گشت. آقای بالایی تسلط کاملی بر زبان و ادبیات فارسی دارد.

جالب توجه است که شماری چند از استادان زبان فارسی در طول دویست سالی که از تأسیس مدرسه زبان‌های شرقی می‌گذرد رئیس این مدرسه بوده‌اند. نخست لوئی لانگلس به مدت ۲۹ سال، شارل شفر ۳۲ سال، شفر همان کسی است که مدرسه را در محل کنونی آن در کوچهٔ لیل مستقر ساخت و باز در زمان شفر تعداد

---

1. Charles Schefer
2. Clément Huart

کرسی‌ها از هشت به پانزده افزایش یافت و سرانجام هانری ماسه از سال ۱۹۴۸ تا سال ۱۹۵۸ رئیس این مدرسه بود، یعنی در مجموع مدت ۷۱ سال مدیریت این مدرسه در دست استادان زبان فارسی بوده است. نیز باید یادآوری نمود که همهٔ استادان زبان فارسی این مدرسه تا آقای دوفوش کور عضو آکادمی فرانسه بوده‌اند.
امروز در این مدرسه علاوه بر زبان فارسی که هستهٔ مرکزی زبان‌های نو ایرانی است، زبان‌های دیگر ایرانی مانند کردی و پشتو تدریس می‌شود. به این جهت، این بخش به "بخش مطالعات دنیای ایرانی" تغییر نام داده است و طبیعتاً قلمروی فراتر از مرزهای سیاسی را در بر می‌گیرد. همراه با این تغییرات، مفهوم خاورشناسی نیز عوض شده است. دیگر مانند گذشته که یک دانشمند علاوه بر دانستن زبانی که تدریس می‌کرد می‌بایست از تاریخ، جغرافیا، ادبیات، مذهب، سنت‌ها و... کشور آن زبان با اطلاع باشد نیست. در هر زمینه‌ای از موارد یاد شده استادان و پژوهشگران خاصی وجود دارند. به این جهت، در کشور فرانسه چه در انستیتوی ملی زبان‌ها و تمدن‌های شرقی، چه در مرکز تحقیقات ملی فرانسه.(C.N.R.S) و چه در دانشگاه‌ها، ده‌ها پژوهشگر در زمینهٔ دنیای ایرانی کار می‌کنند. آقای پروفسور لازار در جشن دویستمین سال تأسیس مدرسه زبان‌های شرقی، که در ژانویه ۱۹۹۵ برگزار شد، برای نشان دادن اهمیت ایران و در نتیجه دنیای ایرانی و زبان فارسی سخنانی ایراد کرده است که بخشی از آنها در اینجا آورده می‌شود:
... من فکر می‌کنم مطالعات ایرانی در خاورشناسی فرانسه آن جایی را که شایسته آن است به خود اختصاص نداده است. ایران باستان در فکر و ذهن جمعی فرانسویان جای دارد و دارای اعتبار است. اما تمدن ایرانی نسبت به سایر تمدن‌هایی که در مؤسسه ملی زبان‌ها و تمدن‌های شرقی تدریس می‌شود ناشناخته است. اروپای شرقی اروپا است و تاریخ ما از گذشته‌های دور با آن عجین شده است. عرب‌ها را از نبرد پتوایه در سال ۷۳۲ میلادی می‌شناسیم و از آن تاریخ این ارتباط و شناخت با جنگ‌های صلیبی تا فتح الجزایر و پس از آن ادامه یافته است.

شناخت ترک‌ها با رسیدن آنها به دروازه‌های وین و نیز حضور آنها در مدیترانه بر ذهن‌ها تحمیل شده است. آفریقا مستمره ما بود و ارتباط با آن ادامه یافته. گنج‌های هندوستان از زمان دوپلکس[1] نمایندهٔ کمپانی هند شرقی، در اواخر قرن هفدهم و لایی تولاندال[2] فرماندهٔ فرانسوی در مستعمرات فرانسو، در اواسط قرن هیجدهم نظر ارتش فرانسه را به خود جلب کرد و موجب شناخت هندوستان به وسیلهٔ فرانسویان گردید. دریانوردان ما به خوبی خاور دور را می‌شناسند و ما مدت‌ها در هند و چین و حتی اقیانوسیه حضور داشته‌ایم. اما ایران به گفتهٔ گوبینو[3] کشوری دور از ما، در میان کوه‌هایش در آسیای مرکزی قرار گرفته و کم‌تر دسترسی بدان داشته‌ایم. به‌جز چند گزارش سفر از سفیر فرانسه در آغاز قرن هیجدهم و داستان‌های مونتسکیو چه از آن می‌دانیم؟ آشنایی ما با ایران از طریق امپراتوری عثمانی و مسلمانان هند صورت گرفته است و بی‌دلیل نیست که دستورهای قدیمی فارسی در فرانسه همراه با تلفظ ترکی می‌باشند.

امروز هنوز واقعیت‌های دنیای ایران به طور گسترده‌ای در کشور ما ناشناخته مانده است. آیا چه تعدادی از فرانسویان می‌دانند که ایرانی‌ها عرب نیستند و زبانشان با زبان عربی متفاوت است.

مسلماً بسیاری از فرانسویان شگفت زده خواهند شد وقتی بدانند که این زبان خویشاوند زبانشان می‌باشد و مثلاً معادل واژه (Père) در فارسی "پدر" واژه (Mère) "مادر" و واژهٔ (frèrè) "برادر" می‌باشد و آیا چه تعدادی از فرانسویان می‌دانند که این زبان واسطهٔ تمدنی درخشان و زبان بین‌المللی بخش عظیمی از آسیا بوده که از بسفور شروع می‌شده و از یک سو تا بنگال و از سوی دیگر تا ترکستان شرقی ادامه می‌یافته است و در هندوستان همان نقشی را ایفا می‌کرده

---

1. Dupleix
2. Lally- Tollendal
3. Gobineau

است که امروز زبان انگلیسی ایفا می‌کند.

ایران، امروز کشوری بزرگ و وزنه‌ای سنگین برای منطقه است و از جهاتی پیشتاز یا به اصطلاح آوانگارد در جهان سوم است. ایران نخستین کشوری است که نفتش را ملی کرد. ایران صحنهٔ انقلاب بزرگی بوده است. انقلابی ملی غیرقابل انکار زیر لوای اسلام که خمیر مایهٔ آن شور و شوق ملتی است که می خواهد هویت ملی و سرافرازی و غرورش را بازیابد و من یقین دارم که همین امر سبب پیروزیش گردید. انقلاب اسلامی ایران در حال حاضر نیروی محرکه جنبشی گشته که تمام کشورهای اسلامی را به حرکت واداشته است. اگر این واقعیت را بپذیریم باید بیندیشیم به آنچه در دنیای ایرانی پدید آمده و در آیندهٔ نزدیکی این فکر، بخش عظیمی از آفریقا و آسیا را نیز پوشش خواهد داد. بنابراین، می‌توان تصور کرد که دنیای ایرانی برای ایفای نقش برجسته و مهمی در جهان فردا فرا خوانده شده است و این بدان معنی است که کار متخصصان دنیای ایرانی باید چراغی فرا راه سیاستمداران، بازرگانان و صاحبان صنایع باشد.

به طوری که ملاحظه می‌شود آموزش زبان فارسی در کشورهایی مانند فرانسه بیش‌تر می‌تواند جنبهٔ فرهنگی، سیاسی، بازرگانی، صنعتی و احیاناً جهانگردی داشته باشد.

مطلبی که نباید از ذکر آن غفلت ورزید این است که آموزش یک زبان خارجی باید مبتنی بر نیاز فرد آموزنده باشد. بنابراین، این زبان باید از یک اقتصاد قوی و سطح تکنولوژی و علمی بالایی برخوردار باشد تا زبان‌آموزان در خود احساس نیاز برای آموختن آن زبان بنمایند و در این میان قشنگی زبان و غنای فرهنگی و ادبی از عوامل ثانوی به شمار می‌آیند. به این جهت، امروز زبان انگلیسی که پشتوانه اقتصاد و علوم و تکنولوژی را یدک می‌کشد بیش‌ترین آموزنده را دارد و تقریباً در تمام کشورهای جهان به عنوان زبان دوم آموزش داده می‌شود. در حالی که از زبان‌های فرانسوی و ایتالیایی که هم گوشنواز هستند و هم از پشتوانه فرهنگی و ادبی غنی‌ای

برخوردار هستند چنین استقبالی به عمل نمی‌آید. آتاترک، رهبر فقید ترکیه، تصور می‌کرد اگر خط ترکی از عربی به لاتین تغییر یابد بر تعداد مشتاقان آن افزوده خواهد شد و در پی آموختن آن برخواهند آمد؛ در حالی که این تصور باطلی بود، به طوری که حتی در خود ترکیه برای کاهش سطح بی‌سوادی مؤثر واقع نشد. چراکه ۳۰ سال پس از تغییر خط در ترکیه در آماری که در دههٔ شصت میلادی از بی‌سوادان به وسیلهٔ سازمان ملل در آسیا منتشر شده بود در ترکیه ۸۰٪ درصد[۱] بود پس نباید توقع داشته باشیم که طرفداران آموزش زبان فارسی در دنیا زیاد باشند و مسلماً در زمان حاضر اگر کسی علاقه‌مند زبان فارسی باشد به خاطر ادبیات و فرهنگ و تمدن ایرانی و اسلامی خواهد بود.

در رژیم گذشته که ایران خوان گسترده‌ای برای فرنگی‌ها بود کلاس‌های آموزش زبان فارسی در کشورهای اروپایی به ویژه کشورهای غربی رونق داشت و شمار زیادی در این کلاس‌ها شرکت می‌کردند و زبان فارسی فرا می‌گرفتند تا به ایران بیایند و کار کنند. اما پس از انقلاب، که این خوان برچیده شد، از شمار فارسی‌آموزان هم در غرب کاسته شد. آقای دکتر عبدالغفور روان فرهادی، سیاستمدار پیشین و زبان‌شناس مشهور افغانی مقیم آمریکا، راکه در سال ۱۹۶۳ مدرس زبان فارسی در دانشگاه پاریس بود در محل کارش ملاقات کردم و از وضع زبان فارسی و تعداد دانشجویان آن پرسش کردم ایشان پاسخ دادند دلم برای دیدن یک چشم آبی و چشم سبز لک زده دانشجویان ما غالباً ایرانی و افغانی هستند و از دانشجوی فرانسوی خبری نیست.

مطلبی که در اینجا باید بدان اشاره شود این است که رژیم گذشته به مؤسسات ایران‌شناسی در خارج کمک مالی می‌کرد. به این جهت، بعد از انقلاب این مؤسسات یا غالباً تعطیل شده یا از رونق افتاده‌اند. مثلاً در سویس آقای پروفسور

---

۱. دکتر پرویز خانلری، زبان و زبان‌شناسی، "دربارهٔ تغییر خط"، ص ۲۷۱.

رودار اطلس زبان‌شناسی زبان‌های ایرانی را تهیه می‌کرد و برای این کار از پژوهشگران ایرانی، افغانی، کردی، بلوچ، آسی و... استفاده می‌کرد و هزینهٔ این کار را هم گویا دولت ایران می‌پرداخت. ظاهراً این کار امروز تعطیل شده است.

البته این نقش را امروز می‌تواند سازمان ارتباطات و فرهنگ اسلامی به عهده بگیرد. یعنی زبان فارسی همان نقشی را پیدا کند که در آغاز پارسی دری در ماوراءالنهر داشت. احادیث موجود گواه است که زبان پارسی در آن زمان و حتی بعدها یکی از وسایل مهم تبلیغات اسلامی به شمار می‌رفت. نرشخی صاحب *تاریخ بخارا* (قرن چهارم هجری) می‌گوید که در مسجد بخارا، که در سال ۹۳ هجری ساخته شده بود، قرآن به زبان پارسی خوانده می‌شد. گفته شده است که یکی از مبلغان اسلام به نام ابوسعید در سال ۱۰۸ هجری از تبلیغ اسلام در سمرقند امتناع کرد و دلیل وی این بود که به زبان فارسی مسلط نیست. باید توجه داشت که هر کسی شایسته آموزش زبان فارسی نیست کسی که زبان فارسی را آموزش می‌دهد باید زبان‌شناس باشد و با ساخت آوایی دستوری و واژگانی زبان فارسی آشنایی کامل داشته باشد. زبان فارسی با ادبیات فارسی فرق می‌کند. کسی که متخصص ادبیات فارسی است نمی‌تواند زبان فارسی را تدریس کند. البته ممکن است ادیبی باشد که زبان‌شناس هم باشد اما جمع این دو تخصص در یک نفر کم‌تر اتفاق می‌افتد؛ در حالی که امروز معمولاً همکاران ادیب ما را برای آموزش زبان به خارج از کشور می‌فرستند و کارشناسان ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان بیکار مانده‌اند یا باید این شاخه از زبان‌شناسی را تعطیل کرد یا در آموزش فارسی‌آموزان غیرایرانی به عنوان معلم از آنها استفاده کرد اما چه سازمانی باید عهده‌دار این کار بشود به درستی معلوم نیست. چون که در حال حاضر دو وزارتخانه فرهنگ و ارشاد اسلامی، فرهنگ و آموزش عالی و سازمان ارتباطات و فرهنگ اسلامی هر یک به روش خود این کار را انجام می‌دهند.

دکتر قاسم صافی

نگرشی کوتاه به وضعیت زبان فارسی در هند و پاکستان در دورهٔ استیلای انگلیس تاکنون (۱۸۵۷ - ۲۰۰۰م)

پیشینهٔ زبان فارسی در شبه جزیره هند و پاکستان بسیار قدیم است؛ چنان که از مطالعه آثار پهلوی بر می‌آید روابط فرهنگی ایران با هندوستان از روزگاران باستان برقرار بوده است. در دورهٔ هخامنشی زمان کوروش بزرگ و داریوش بزرگ و نیز در دورهٔ ساسانی زمان بهرام پنجم و انوشیروان این سرزمین جزوی از خاک ایران بوده و فارسی باستان پهلوی سامانی در اینجا نفوذ داشته است.[1] با انقراض شاهنشاهی سامانی و استقرار حکومت مسلمانان (۳۰ هـ/۶۵۱ م)، گروهی از پیروان مذهب زرتشتی (پارسیان) که نگران حفظ و بقای مراسم دینی خود بودند دسته جمعی از

---

۱. محمد حسین تسبیحی، "رابطهٔ دیرینهٔ ایران و پاکستان"، *کیهان فرهنگی*، شمارهٔ ۴، سال ۱۳۶۷، ص ۲۵-۲۹؛ عباس مهرین شوشتری، *تاریخ زبان و ادبیات ایران در خارج از ایران*، ۱۳۵۲، ص ۶-۸؛ علی‌اصغر حکمت. سرزمین هند. دانشگاه تهران، ۱۳۳۷.

ایران به هندوستان هجرت کردند و در گجرات اقامت گزیدند و زبان پهلوی یا فارسی میانه را که به آن تکلم می‌کردند وارد هند کردند و به تدریج در جهان علمی و بازرگانی و سیاسی صاحب نام و پرآوازه شدند و بعدها در دربار اکبری و پس از آن، موقعیت ممتازی به دست آوردند.(۱)

در دورهٔ بعد از اسلام در اواخر قرن اول هجری نیز توسط لشکریان ایرانی به فرماندهی محمدبن قاسم که از شیراز به سند رسیده بود و ایرانیان نیز جزو لشکریان او بودند پای فارسی به پاکستان کشیده شد. در *چچ‌نامه* (۲) مذکور است که شخصی به نام ابوصابر همدانی که با لشکر اسلام آمده بود با پرچم در جلوِ فیلان ایستاده بود. در زمان حکومت صفاریان، گروهی از فارسی زبانان در اینجا بودند. ابن حوقل در سال ۳۶۷ هجری می‌نویسد(۳) در مکران، مکرانی و فارسی رواج دارد و در عهد غزنویان رواج یافتن فارسی، رسمی و حتمی می‌شود. بشاری نوشته است که در ملتان، مردم فارسی را بلد هستند.(۴) در دورهٔ سلاطین لاهور و ملتان مانند قطب‌الدین ایبک و ناصرالدین قباچه از زبان و ادبیات فارسی به شدت سرپرستی شده و سلاطین این نواحی به جدّ از آن پاسداری نمودند و امپراتوران بزرگ تیموری آن را به اوج اعتلا رسانیدند؛ به طوری که فارسی، زبان رسمی منطقه و زبان اداری و درباری شد و هفت قرن کاملاً حائز این مقام گردید.(۵) و در سرزمین پهناور شبه قاره با تنوع قومیت‌ها و اعتقادات و زبان‌ها که به موجب آمار رسمی، ۸۴۵ زبان وجود

---

۱. چچ نامه، ترجمهٔ علی‌بن احمد کوفی، مرتبهٔ عمربن داود، پوتا، بمبی.

۲. ابن حوقل، طبع ثانی، لیدن، *صورة الارض*. ۱۹۳۹، ص ۳۲۵.

۳. اصطخری *احسن التقاسیم فی معرفة‌الاقالیم*، طبع ثانی، لیدن، ص ۴۸.

4. Parsias. *Ancient and ... and their ReLiogion*, F.K, Dado Chani, KAaarchi, 1986, P.13

۵. *تاریخ ادبیات هند*، ج ۳، ادبیات فارسی، بخش اول، دانشگاه پنجاب، ۱۹۷۰ م؛ قاسم صافی "تجلیات فرهنگ و هنر ایران در دورهٔ تیموریان"، مجلهٔ دانشکده ادبیات، شمارهٔ ۵۸ ص...

داشت که بعد از استقلال ۱۴ زبان به رسمیت شناخته شد، رسمیت زبان فارسی مورد قبول همگان بود که البته مساعی علما و عرفا و درویشان پاک نفس فعال و اهل قول و عمل و تصنیف و خطابه که برای تبلیغ و اشاعت اسلام به دیار هند وارد شدند در رواج فارسی نیز لازم به یادآوری است. اما از زمان سلطهٔ انگلیس یعنی از سال ۱۸۵۷ میلادی که طی دستوری از ملکه انگلستان، هندوستان مستقیماً تحت کنترل دولت بریتانیا قرار گرفت و وضعیت حکومت سلاطین متأخر از ۱۱۱۹ تا ۱۲۷۵ راکه در نتیجهٔ حمله‌های نادر شاه افشار و احمد شاه ابدالی پیش آمده بود به زوال آورد، خورشید فارسی به تدریج در این سرزمین رو به افول نهاد و از رواج و رونق افتاد و عمل پیشرفت فارسی باعث بقا و ادامه راه و روش بزرگان ادبیات فارسی و آثار گرانمایه‌ای چون *گلستان*، *بوستان*، اشعار مولانا، عطار و سنایی و... بوده است متوقف گردید و رابطه مردم با فارسی قطع شد. این قطع رابطه یعنی ارتباط با میراث هزار سالهٔ ادبی، فرهنگی، و تاریخی مردمی که زبانشان نه فقط زبان تبلیغ و تفهیم بود. بلکه زبان علم و دانش و زبان حکمت، پند و اندرز و فلسفه و عرفان بود و گنجینهٔ بزرگ اسرار و رموز در آن نهفته بود.

انگلیسی‌ها در دورهٔ استیلای خود از راه‌های گوناگون در تضعیف زبان فارسی کوشیدند و نه تنها مصیبتی بر سر فارسی فرود آوردند و تیشه به ریشه و بنیان مرصوص جغرافیای آن زدند که غیرت ملت زیر دست خود را نیز پایمال کردند و به مرزهای شهری آن صدمه وارد ساختند. از یک طرف زبان انگلیسی با پشتوانهٔ حکومت انگلیس رواج و رونق یافت و از سوی دیگر، نخستین کتاب‌های درسی اردو را برای مدارس تهیه و چاپ کردند تا انگلیسی به عنوان زبان حکومت رسمیت یافت و اردو هم به صورت زبان دوم در آمد.

با روی کار آمدن انگلیس، ملاک‌ها و روش‌های اجتماعی و فرهنگی مردم هند نیز تغییر پیدا کرد و حوادث سیاسی کم کم باعث تضعیف روابط فرهنگی نزدیک بین ایران و هندوستان گردید و آثار فرهنگ ایرانی در این سرزمین ضعیف شد و

سلسلهٔ آمدن علماء، هنرمندان و شعرای ایرانی به هند به تدریج کاسته گردید. در خود ایران نیز تمدن غربی و آثار استعمار نفوذ پیدا کرد و پادشاهان قاجار و پس از آن در جهت روابط فرهنگی و علمی با هندوستان و گسترش زبان فارسی فعالیتی نکردند و دولت ایران در آستانهٔ اعلام استقلال شبه قاره و صف آرایی مردم پاکستان برای انتخاب زبان رسمی از بین زبان‌های فارسی، اردو، انگلیسی و عربی، کمکی برای پیشرفت فکر و برآورد آرزوی اکثریت زندگان و فرهیختگان آرزومند رسمیت یافتن زبان فارسی ایفا نکرد.[۱] از جانبی سرزمین‌های اسلامی ماوراءالنهر کم کم به دست نیروهای روسیه و بعداً شوروی افتاد و رابطهٔ هندوستان با آنها کاملاً قطع شد. بین مسلمانان و هندوان نیز اشخاصی نظیر سر سیداحمد خان و راجه‌رام موهن‌رای (هندو) وجود داشتند که علی‌رغم داشتن انگیزه‌های سنتی، در امر ترویج علوم جدید و زبان انگلیسی کوشیدند و هدفشان هماهنگ نمودن ملت هند با نیازهای روز و آموختن انگلیسی بود و لذا به علت انحطاط فارسی در این عصر، کتاب‌هایی که به فارسی نوشته شده است کم است و به استثنای شعرا و علما، اقشار دیگر فارسی دور شدند و دهه‌هایی از دورهٔ سکوت و سقوط فارسی پدید آمد. فارسی در دبیرستان‌ها برچیده می‌شود، بخش‌های فوق‌لیسانس فارسی چنان که آمار بیست سالهٔ اخیر شاهد آن است سال به سال پایین‌تر می‌رود، پست‌های معلمان فارسی در دانشکده‌ها از بین می‌رود، دروسی مانند تاریخ سیاسی و فرهنگی ایران بنا به علل نامشخص از مواد درسی فوق لیسانس فارسی حذف می‌شود، کرسی سیدعلی هجویری از گروه فارسی دانشکده خاورشناسی دانشگاه پنجاب برداشته می‌شود، نظام آموزشی گروه و جلسات جمعی کم‌تر به کار گرفته می‌شود، فعالیت انجمن پاسداران فارسی دانشگاه‌ها و انجمن سراسری استادان و فارسی دوستان متوقف یا ضعیف می‌گردد، و هزینه‌ها و بودجه‌های لازم برای انتشارات حذف می‌شود.

---

۱. محمدامین ریاحی. "زبان فارسی و همسایه‌های همزبان ما"، آدینه، شمارهٔ ۶۴، ص ۱۵.

نفوذ و حاکمیت ۱۵۰ سالهٔ انگلیس در منطقه‌ای که از گذرگاه خیبر تا چتاگونگ (بنگلادش) و از کشمیر تا راس کماری (جنوب هند) گسترده است، آن قدر مؤثر بوده است که زبان انگلیسی، زبان رسمی، اداری، اجتماعی، علمی و آموزشی و وسیله استخدام و پژوهش در این سرزمین گردید و مردم تا حدی تحت‌الشعاع این زبان قرار گرفتند که با گذشت ۵۰ سال از طلوع آزادی و رهایی از زیر یوغ انگلیس، هنوز از زبان انگلیسی و از لحاظ فکری آزاد نشده‌اند و یارای مراجعت به سوی فارسی را ندارند؛ چون که ملاک علم، مقام و برتری و تجارت و دارایی در جامعه، آشنایی با زبان انگلیسی است.

با وجود این، این نیروی فارسی بود که از ۱۸۳۵ میلادی تاکنون مقاومت کرد و به علل زیاد از اهمیتش کاسته نشد و اجازه نداد تا مرحلهٔ نابودی ملتی، همهٔ مظاهر فرهنگ و تمدن او از بین برود. حتی بعضی از دانشمندان و فرمانروایان انگلیسی نیز فارسی را خوب آموختند و به فارسی کتاب نوشتند و به ترجمهٔ متونی از فارسی دست یازیدند.[۱] از جملهٔ آنها عبارت‌اند از:[۲]

* بی دبلیو چیپ مین: مترجم کتاب *سیاحتنامه یا حالات اسدبیگ قزوینی*.
* ای بی ایست وک: مترجم شعر قصهٔ سبحان بهمن‌ابن کیقباد.
* الیت و داوسن: مترجم *منتخب اللباب خوافی جان*.

---

۱. دکتر محمدباقر و دکتر وحید میرزا، تاریخ ادبیات مسلمانان پاکستان و هند، دانشگاه پنجاب ۱۹۷۱،ص ۴۲۶/ج ۴، ص ۲۴ - ۲۹.

متأسفانه مردم هند بعدها به علت دوریشان از فارسی (زبان پیشینهٔ فرهنگی و تاریخی خود) ناچار شدند آثار گذشتگان و نیاکان خود را از طریق ترجمه و از نگاه و قلم بیگانگان مطالعه کنند.

2. An Oriental Biographical Dictionary, Thomas William Beale, Kraus Reprint Corporation, NEWYORK, 1965./A Dictionary Of Indian Biography, By C.E. Buckland, Swan Sonnen Schen, and CO. LIM.25, High Street Bloomsbury, LONDON_1906.

و نیز فهرست مستند اسامی مشاهیر و مؤلفان، ج ۲، کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۷۶.

❊ ویلیام ارسکن: مترجم *تاریخ رشیدی* نوشتهٔ میرزا حیدر دوغلات.

❊ دکتر ژان لوئیدن: مترجم کتاب *توزک بابری*.

❊ مسز آبیوریژنیز: مترجم کتاب *توزک بابری*.

❊ میجر چارلسن استیوارت: مترجم *تذکرة الوقعات* جوهر آفتابچی.

❊ فرانسیس گلیدون: مترجم کتاب *اکبر نامهٔ ابوالفضل*.

❊ میجردیوید پرایس: مترجم کتاب *توزک جهانگیری*.

❊ ویلیام ارسکن: مترجم *اقبالنامهٔ جهانگیری* نوشتهٔ معتمدخان.

❊ سر ویلیام فورسائت: مترجم *تاریخ احمد شاهی* (مؤلف مجهول)

❊ میجر فولر: مترجم *جواهر صمصام* نوشتهٔ محمدمحسن صدیقی.

❊ میجر فولر: مترجم *نگار نامهٔ هند* نوشتهٔ سید غلام علی.

❊ میجر فولر: مترجم *تاریخ مرهته* نوشتهٔ علی ابراهیم خان.

❊ چارلس هملتون: مترجم کتاب *هدایهٔ فارسی* نوشتهٔ غلام یحیی.

❊ لیفتننت پرکینس: مترجم *مآثر عالمگیری* نوشتهٔ مستعدخان.

❊ لیفتننت ریچارد: مترجم *شاهنامهٔ منوّر قلم* نوشتهٔ شیوداس منور قلم.

❊ لیفتننت ریچارد: مترجم خطوط فیضی شاعر معروف هند که به نام امپراتور اکبر ازدکن نوشته بود.

نام بعضی از دیگر محققین و مترجمین انگلیسی کتب فارسی به قرار ذیل است: بلاخمن، جیبریت، زینولدز، خاورشناس معروف سر ویلیم جونز و بسیاری از دانشمندان دیگر که دیباچه کتب نوشتند و کتاب‌های ادبی فارسی به ویژه ایرانیان را چاپ و پخش کردند.

تاریخ

❊ *مفتاح التواریخ* به فارسی از توماس ولیم بیل نویسنده انگلیسی.

❊ *تاریخ هیزی* از سیدمحمد باقرخان، ولد حضرت شاه کلیم‌الله بخاری که به دستور هیزی پدکاک انگلیسی نوشته شد: کتاب‌های متعددی در تاریخ به زبان

فارسی به دستور مقامات انگلیسی نوشته شد از جمله *عماد السعادات* سیدغلام علی رضوی، *حدیقة الاقالیم* از مرتضی حسین.

لغت

برهان جامع از مولوی محمد کریم تبریزی (۱۸۴۴ م).

مطبوعات فارسی

مرآة الاخبار نخستین نشریه مطبوعاتی فارسی در جهان که از کلکته به تاریخ ۲۰ آوریل ۱۸۲۲، م آغاز شد و ۱۵ سال پس از انتشار در ایران در زمان محمد شاه قاجار به سردبیری صالح شیرازی در سال ۱۸۳۷، م نخستین مجله چاپ شد.[1]

* *اخبار سیرام‌پور* (مجلهٔ تبلیغی مسیحیان) که در ۱۸۲۶، م به اجرا در آمد.
* *آیینهٔ اسکندر* در ۱۸۳۱ ـ م از کلکته.
* *ماه عالم افروز* در ژوئن ۱۸۳۳. م از کلکته.
* *سلطان الاخبار* در اوت ۱۸۳۵. م از کلکته.
* *مهر منیر* در ژانویهٔ ۱۸۴۱. م از کلکته.
* *گلشتن بهار* در ۱۸۵۴.
* *لدهیانه اخبار*. در ۱۸۳۳. م از لدهیانه.
* *زبدة الاخبار* یا *آگره اخبار* در ۱۸۳۳. م آغاز گشت. بعضی‌ها قایلند که این دو نشریه جداگانه بوده‌اند.
* *سراج الاخبار*، ارگان درباری بهادر شاه ظفر به سردبیری سید اولاد علی در ۱۸۴۱. م.
* *صادق الاخبار*، دهلی در ۱۸۴۴.
* *جام جهان نما* در ۱۸۵۵، م.
* *فارسی اخبار* از پیشاور

---

۱. تاریخ ادبیات فارسی، ج ۵، ادبیات فارسی، بخش سوم. ص ۶۱۴.

* ماهنامهٔ مفید عام به فارسی، اردو و انگلیسی در ۱۸۸۱ م.
* درفش کاویانی نخستین ماهنامه فارسی در ۱۸۸۲ م.
* فارسی اخبار از لاهور در ۱۸۸۴ م.
* آزاد از حیدرآباد دکن در ۱۸۸۴ م.
* احسن الاخبار از بومبای ۹ نوامبر ۱۸۴۴ م.
* جام جمشید از بومبای در ۱۸۴۵ م.
* چابک (هفته روزه) از بومبای در ۱۸۴۶ م.
* مدرس فارسی از بومبای در ۱۸۸۳ م نشریه خوبی برای آموختن فارسی به انگلیسی بود.
* مفّرح القلوب به سردبیری میرزا مخلص علی مشهدی در ۱۸۵۵ از کراچی.
* مطلع خورشید نیز به سردبیری میرزا مخلص علی مشهدی از کراچی در دسامبر ۱۸۶۵ م.
* حبل المتین (هفتگی) در سال ۱۸۹۳ م از کلکته [۱].
* آزاد در اوت ۱۸۹۹ م از کلکته. سرپرست این روزنامه سیدجلالدین مؤیدالاسلام و سردبیر آن مطبوعاتچی معروف میرزا سیدحسن کاشانی برادر

۱.این نشریه نتیجه فشار استبداد قاجار در ایران است، به علت استبداد دورهٔ قاجاری‌ها مردم ایران در خفقان بودند. سید جمال الدین اسد آبادی، شاهزاده ملکم خان از انگلستان و سیدجلالدین مؤیدالاسلام جبههٔ متحدی علیه قاجار تشکیل دادند. سید جمال و ملکم خان از انگلستان و سیدجلالدین از هند علیه دولت ایران سرپیچی کردند و توسط مطبوعات، انگیزه ستیز با استبداد در ایران به وجود آوردند.

از انگلستان روزنامه قانون و از هند حبل المتین همین اهداف را دنبال می‌کردند. حبل المتین در هند نیز به فروش می‌رسید و پنج هزار نسخهٔ آن در شهرهای مختلف ایرن پخش می‌شد. این روزنامه شهرت جهانی پیدا کرد، دولت ایران نیز تا چهار سال ورود و پخش آن را قدغن کرد. در هند نیز به علت تند روی این روزنامه چندین بار توسط دولت انگلیس قدغن اعلام شد.

مؤیدالاسلام بود و سپس آزاد را ترک نمود و بنا به گفتهٔ نویسنده *مطبوعات شعر فارسی* در ۱۹۰۷. م دوباره *حبل‌المتین* را از تهران به اجرا در آورد.[۱]

مطبوعات قرن بیستم

روزنامه

* *تمدن*: این روزنامه به همت و تأیید مؤیدالاسلام از بمبی در ۱۹۰۸ آغاز شد و روش *حبل‌المتین* را دنبال کرد.
* *اصلاح*: به سردبیری محمدرضا بوشهری از بمبی در ۱۹۰۹ که پس از دو سال به تهران انتقال داده شد.
* *دورنمای ایران*: به سردبیری عبدالحسین سپنتا از بمبی در ۳۰ نوامبر ۱۹۲۸ م.

مجله

* *دعوة الاسلام*: به سردبیری سیدمحمدعلی داعی‌الاسلام از بمبئی در اکتبر ۱۹۰۶. م.
* *ایران لیگ*: به انگلیسی و فارسی از طرف انجمن ایران لیگ از بمبئی در سال ۱۸۸۴. م.
* *جهان آزاد*: از طرف ادارهٔ اطلاعات دولت از دهلی در هنگام جنگ جهانی دوم.
* *هلال*: پس از تشکیل پاکستان.
* *سروش*: قبلاً از پیشاور، سپس از کراچی و اینک در اسلام آباد چاپ می‌شود.
* *صدای پاکستان*: مجلهٔ رادیو پاکستان از کراچی.

---

۱. *تاریخ جراید و مجلات ایران*، ج ۲، ص ۲۰۸.

کتاب

در دورهٔ حاضر کتاب‌های فارسی اعصار گذشتهٔ شبه قاره که هنوز به چاپ نرسیده بود به چاپ رسید. مانند: *تذکرهٔ مخزن الغرائب*، *مثنوی وامق و عذرا*. همچنین کتاب‌های جدیدی به فارسی نوشته شد. نظیر: *تاریخ‌نویسی در هند و پاکستان* (دکتر آفتاب اصغر)، *خدمات عبدالرحیم خان خانان به زبان فارسی* (دکتر حسین جعفر حلیم)، *تاریخ زبان و ادبیات فارسی در پاکستان و هند*، *سفینهٔ دانش*، *تذکرهٔ شعرای فارسی گوی پاکستان ازگرامی تا عرفانی* (دکتر سبط حسن رضوی) و غیره.

آموزش و تحقیق

در حال حاضر نقش بعضی از انجمن‌های فارسی دانشگاه‌های علوم انسانی و مؤسسات ادبی و فرهنگی در هند و پاکستان در امر ترویج زبان فارسی بی اثر نیست از آن جمله می‌توان آکادمی اقبال، آکادمی پشتو، آکادمی پنجابی، آکادمی بلوچی، آکادمی بنگالی و دانشگاه‌های جواهرلعل نهرو. دهلی، پنجاب و داکا را نام برد. شخصیت‌هایی مانند صوفی غلام مصطفی تبسم، پیرحسام‌الدین راشدی، محمود شیرانی، ممتاز حسن، پروفسور دکتر میرزا محمد منور و غیره در پاکستان و نیز پروفسور وزیرالحسن عابدی، پروفسور نظام‌الدین گورکر، یوسف کوکن، عبدالوهاب نجاری، شبلی نعمانی، محمد شفیع، پروفسور نذیراحمد، پروفسور محمد اسحاق، پروفسور دکتر عبدالغنی، پروفسور ظهیر و شخصیت‌هایی دیگر در هند در ترویج و گسترش فارسی نقش مهمی را ایفا نموده‌اند.

تقش انجمن‌های فارسی یا دوستی ایران و پاکستان در شهرهای لاهور، پیشاور، کراچی، اسلام آباد، بمبئی، دهلی، داکا و غیره نیز در ترویج زبان فارسی و گسترش فرهنگ ایرانی و انجمن‌های فارسی در سطح دانشجویان در دانشکده‌ها به ویژه خانه‌های فرهنگ ایران مهم است.

کلاس‌های فارسی خانه‌های فرهنگ و دوره‌های بازآموزی زبان فارسی نیز در

حال حاضر وسیله‌ای برای ادامهٔ گسترش زبان فارسی و آشنایی با فرهنگ ایرانی و مانع امحای زبان و ادب فارسی و فرهنگ ایرانی است. در حال حاضر تعدادی از داوطلبین دختر و پسر در این کلاس‌ها فارسی و خطاطی می‌آموزند، برنامه‌های متعددی از قبیل نمایش فیلم، سخنرانی، جلسه‌های ادبی به یاد شعرا و علما، محافل مثنوی خوانی، گردش علمی و غیره در خانه‌های فرهنگ برای فارسی‌آموزان ترتیب داده می‌شود و شاگردان کلاس‌ها از طبقات مختلف جامعه مانند: معلم، دانشجو، پزشک، مهندس و غیره تعلیم می‌بینند. اما هنوز از برنامه‌ریزی‌های اساسی و تحقیق برای پاسخ به نیازها و متناسب با تنگناهای ویژه آموزش فارسی به برخی از غیر فارسی زبانان (فارسی ابزاری) و دستیابی غیر ایرانی به نوعی اطلاعات و توانش درک مطلب به جای فراگیری توانش برقراری ارتباط "تنها" و جزء آن به علل مختلف کم بهره‌اند.

مجلات فارسی پاکستان نیز نقش مؤثری جهت آشنایی مردم با فارسی و فرهنگ ایران ایفا می‌کنند. مجلهٔ *الهلال* سابقاً خوب فعال بود. در حال حاضر مجلهٔ *سروش و پاکستان مصور* نیز چاپ می‌شود. مجلات دانشگاهی مانند مجلهٔ *دانشکدهٔ خاورشناسی لاهور*، *راوی* و غیره نیز در این زمره فعال‌اند. ویژه‌نامه‌ها و کتاب‌های فارسی آموزی نیز در پاکستان چاپ شده است که مهم بوده‌اند. مثلاً *آموزگار فارسی* (حیدر آباد)، *سبدگل* (پیشاور)، *گلشن فارسی* ۱ و ۲ (اسلام آباد) و نیز مجله *بیاض*، *قند پارسی*، *آیینهٔ هند* در دهلی و مجله *تحقیق* در دانشگاه پنجاب لاهور و... از این زمره‌اند.

پوشیده نماند علی‌رغم عنایاتی که به طور پراکنده در حق احیای زبان فارسی و آموزش آن در شبه جزیره هند و پاکستان از سوی شهروندان علاقه‌مند این مرز و بوم و کشور ایران انجام می‌گیرد، این اعتراف شرط انصاف است که وضعیت زبان فارسی در حال حاضر در مناطق یاد شده که روزگاری زبان فراگیری دانش‌ها و معرفت‌ها و ایجاد ارتباط بوده است بسیار کمرنگ و مورد آماج‌های گسترده است و

در بسیاری موارد بسان بیماری در حال احتضار می‌ماند که به سختی ضربان قلب او را می‌شود شنید و چنین است که ما را به تعمق و تلاشی گسترده و کارساز فرامی‌خواند. در وهلهٔ اول مطالعه شناخت عوامل و زمینه‌های ساختاری رشد و گسترش زبان فارسی است که کار ترویج و تقویت آن به مثابه یک امر فوق‌العاده جدی، حیاتی و ضروری تلقی شود و در آن امر به شدت از ندانم‌کاری، سردرگمی، اعمال صوری و سهل‌انگاری اجتناب گردد.

گسترش زبان فارسی و تقویت پایگاه‌های آن، تمهیدات و پیش نیازهای متعددی را می‌طلبد از جمله متمرکز ساختن سیاستگزاری‌ها و خط مشی‌ها در یک دستگاه که متأسفانه در حال حاضر چندین نهاد، سازمان و مؤسسه به طور پراکنده و ناهماهنگ در امر گسترش زبان فارسی وجود دارند که در غالب موارد باعث اتلاف هزینه، زمان، نیروی انسانی و سردرگمی می‌گردد حتی در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی نیز که متولی اصلی گسترش زبان فارسی است. شرح مشخصی از وظایف و مسؤولیت‌های شورا در مورد نمایندگی‌ها وجود ندارد و نیروی تشکیل دهندهٔ آن مسؤولیت‌های متعددی دارند که مطمئناً اگر چنین نبود کیفیت کار از مطلوبیت بایسته‌ای برخوردار می‌شد. باید هر چه زودتر تجدید نظری اساسی و بازنگری بنیادی و دقیق در فعالیت‌های این شورا و سازمان‌های مربوط به زبان فارسی و برنامه‌های آینده آنان صورت گیرد. هم‌چنین فعالیت نمایندگی‌ها و رایزنی‌های فرهنگی و مراکز تحقیقات فارسی در این زمینه باید با نظارت، مراقبت، و اعمال رهنمودهای لازم، به طور دقیق و مستمر تحت مرجعی واحد و واجد صلاحیت همراه باشد که ارتباط تنگاتنگ و نظام یافته منطقی با واحدها و ادارات و پایگاه‌های ذی‌ربط داشته باشد و در تخصیص بودجه، انتخاب مأمورین و متولیان این امر، وسواس و دقت نظر منطقی داشت و از انتخاب‌های نابه‌جا پرهیخت و می‌باید که هر سمینار و گردهم‌آیی و نشستی در این زمینه، قطعه‌ای باشد از مجموعه‌ای طراحی شده، منسجم و از پیش تعیین شده که با تداومی شایسته و جدیتی در خور، به اهداف و نتایج آرمانی منتهی گردد.

دکتر محمدجاوید صباغیان

فارسی آموزی به تازی زبانان

از آنجا که فرهنگ اعتقادی ما با تازی زبانان مشترک است، که از اسلام ناشی می‌شود، در فارسی آموزی به آنان نیز باید از اسلام و ارزش‌های آن بهره جست و با زبان معمولی با آنان سخن گفت. اما در پهنهٔ ادب فارسی (نظم یا نثر) در حوزهٔ معانی، حکمت[1] و عرفان پایگاهی برتر دارد و جاذبهٔ بیش‌تر و در قلمرو "زبان" و قالب گفتار، قصه و تمثیل دلپذیرتر است و شورانگیزتر.

بنده، اینک سخن را به درازا نمی‌کشم، و در مجالی دیگر و مقالی، ان‌شاءالله، به تفصیل این اجمال خواهم پرداخت[2]، اینجا از خیل آثار منظوم یا منثور فارسی تنها، نمونه‌ای چند را ذکر می‌کنم. از مولوی و سعدی و عطار، که آموزش آن هم تعلیم ایمان است، هم اخلاق، هم ادب، هم حکمت، هم معرفت و هم البته "زبان"

---

۱. مراد بنده از حکمت نه فلسفه است بلکه بیش‌تر به همان معنای بلند و تعالی بخشی است که در کلام معروف و منسوب به پیغمبر اکرم (ص)، گمشدهٔ مؤمن دانسته شده است: الحکمة ضالة المومن.

۲. در مقاله‌ای که در تتمیم و تکمیل این گفتار، اگر بخت یار آید، به دبیرخانهٔ سمینار ارسال خواهد شد.

که محور اصلی این گفتار است. و اشاره می‌کنم به داستان زیبای مرد بقال و طوطی و روغن ریختن طوطی در دکان او و زدن بقال به سر طوطی از سر خشم و ریختن موی طوطی و کچل شدن او، و زبان بستن طوطی، دلگیرانه، روزکی چند، تاگذشتن آن جولقی کچل از برابر طوطی و به سخن آمدن طوطی با دیدن وی و بانگ برداشتن که:

از چه ای کل بـا کـلان آمـیختی — تو مگر از شیشه روغن ریختی؟

و اینکه:

از قـیاسش خـنده آمـد خـلق را — کو چو خود پنداشت صاحب دلق را

و نتیجه‌گیری معرفت‌آموز مولانا از این حکایت که:

کار پاکان را قـیاس از خـود مگیر — گرچه ماند در نبشتن شیر و شیر (۱)

و به داستان لقمان و خواجه‌اش، آنگاه که برای او خربزهٔ نوبری آورده بودند و وی نخست برشی به لقمان داد و لقمان به شیرینی آن را خورد و خواجه برش‌های دیگری به او داد، او همچنان خوش می‌خورد و اشتها برمی‌انگیخت. تا برشی بر جای ماند و خواجه خود آن را فرو خورد و تاب تلخی آن نیاورد و به لقمان گفت:

چـون نـیاوردی بـه حـیلت حـجتی — که مرا عذری است بس کن ساعتی؛

و این پاسخ حق شناسانه لقمان که:

گفت: من از دست نـعمت بـخش تـو — خورده‌ام چندان کـه از شـرمم دو تـو

شـرمم آمـد کـه یکـی تـلخ از کـفت — مـن ننوشـم ای تـو صـاحب معـرفت

چـون هـمه اجـزام از انـعام تـو — رسـته‌انـد و غـرق دانـه و دام تـو

گـر زیک تـلخی کـنم فـریاد وداد — خـاک صدره بر سـر اجـزام بـاد...

---

۱. مولانا جلال‌الدین محمد بلخی، مثنوی، به کوشش دکتر محمد استعلامی، انتشارات زوّار، چاپ دوم، تهران ۱۳۶۹، دفتر اول، ص ۲۱-۲۰.

و این نتیجه‌گیری اخلاقی مولانا که:

از محبت تلخ‌ها شیرین شود　　　از محبت مس‌ها زرّین شود

از محبت دُردها صافی شود　　　از محبت دَردها شافی شود

از محبت مرده زنده می‌کنند　　　از محبت شاه بنده می‌کنند

و بالاخص این معنی که:

این محبت هم نتیجه "دانش "است　　　کی گزافه بر چنین تختی نشست ؟[1]

یا حکایت معروف اختلاف کردن در چگونگی شکل پیل... و نتیجهٔ آن که :

از نظرگه گفتشان شد مختلف　　　آن یکی دالش لقب داد این الف

در کف هر یک اگر شمعی بُدی　　　اختلاف از گفتشان بیرون شدی[2]

یا این حکایت بایزید بسطامی در بوستان که:

شنیدم که وقتی سحرگاه عید　　　زگرمابه آمد برون بایزید

یکی طشت خاکسترش بی خبر　　　فرو ریختند از سرایی به سر

همی گفت شولیده دستار و موی　　　کف دست شکرانه مالان به روی

که: ای نفس من درخور آتشم　　　به خاکستری روی درهم کشم؟[3]

یا این حکایت گلستان که:

یکی از بزرگان به محفلی اندر همی ستودند و در اوصاف جمیلش مبالغه کردند. سربر آورد گفت: من آنم که من دانم.[4]

---

۱. منبع پیشین، دفتر دوم، ص ۷۲-۷۱.　　۲. منبع پیشین، دفتر سوم، ص ۶۳.

۳. *بوستان* سعدی (سعدی نامه). تصحیح و توضیح دکتر غلامحسین یوسفی، انتشارات انجمن استادان زبان و ادبیات فارسی، چاپ اول، تهران ۱۳۵۹، ص ۱۰۱.

۴. *گلستان* سعدی، به کوشش دکتر خلیل خطیب‌رهبر، انتشارات بنگاه مطبوعاتی صفی علیشاه، چاپ اول، ص ۱۵۶.

که در این حکایت کوتاه، هم از تملق نکوهش شده که خویی است سخت ناپسند و هم از تواضع ستایش گردیده که صفتی است سخت پسندیده و به واقع، حکایتی و دلالتی. یا این سخن نغز دیگر، هم از *گلستان* که:

"پیش یکی از مشایخ گله کردم که فلان به فساد من گواهی داده است. گفتا: به صلاحش خجل کن."[۱]

که پندی دلارام اخلاقی است. اما در حدیث دیگران.

یا این قطعهٔ دلاویز عطار و نتیجهٔ مهرانگیز و مناجات پایانی شورانگیزش که:

بوسعید مهنه در حمّام بود — قائمش افتاده مردی خام بود

شوخ شیخ آورد تا بازوی او — جمع کرد آن جمله پیش روی او

شیخ را گفتا بگو ای پاک جان — تا جوانمردی چه باشد در جهان

شیخ گفتا شوخ پنهان کردن است — پیش چشم خلق ناآوردن است

این جوابی بود بر بالای او — قایم افتاد آن زمان در پای او

چون به نادانی خویش اقرار کرد — شیخ خوش شد قائم استغفار کرد

خالقا، پروردگارا، منعما — پادشاه‌ها، کارسازا، مکرما

چون جوانمردی خلق عالمی — هست از دریای فضلت شبنمی

شوخی و بیشرمی ما درگذار — شوخی ما پیش چشم ما میار[۲]

سخنانی با این رایحه، در جای جای بوستان ادب ما بسیار است که بردن ارمغان به اقالیم دیگر را باید به گلچینی بپردازیم.

اما در فارسی آموزی به "نوآموزان" نیز پیشنهاد می‌کنم، با ساده کردن و بازنویسی

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۹.

۲. شیخ فریدالدین عطار نیشابوری، *منطق الطیر*. به تصحیح و مقدمه و تعلیقات دکتر محمدجواد مشکور، انتشارات کتابفروشی تهران، چاپ چهارم، تهران ۱۳۵۳، ص ۱۹۹-۳۰۰.

همان حکایت، فراگیری را برای آنها آسان کنیم. کاری همانند مجموعهٔ *قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب* از آقای مهدی آذری یزدی که سال‌ها پیش منتشر ساخت، اما این بار به گونه‌ای در خور برای بزرگسالان دیگر کشورها و از جمله تازیان.

و فراموش نکنیم که "فارسی شکر است" و همه را شیرین کام تواند ساخت و راست گفت حافظ که:

شکر شکن شوند همه طوطیان هند　　　زین قند پارسی که به بنگاله می‌رود(۱)

۱. دیوان حافظ، به اهتمام محمد قزوینی و دکتر قاسم غنی، انتشارات کتابخانهٔ زوار، چاپ اول، بی تا، ص ۱۵۲.

دکتر محمدشفیع صفاری

واژه‌های مشترک در زبان فارسی و بوسنیایی

اینجانب ضمن آموزش زبان فارسی به دانشجویان بوسنیایی از اظهارات آنان در کلاس متوجه گردیدم که واژه‌های مشترکی در زبان فارسی و بوسنیا وجود دارد. از آن پس، دانشجویان را به دقت و توجه بیش‌تر در مورد واژه‌های فارسی در زبان بوسنیایی متوجه گردانیدم و در هر جلسه واژه‌ها را یادداشت کردم تا اینکه در پایان ترم تعداد قابل توجهی از واژه‌ها، که در فهرست‌های بعدی ملاحظه خواهید کرد، فراهم آمد.

این واژه‌ها را می‌توان به چند گروه دسته‌بندی کرد: یکی واژه‌های مذهبی نظیر: پیغمبر، حضرت، تفسیر، جهاد، حق، سجاده، شهید، نماز و غیره که از طریق فراگرفتن مبانی و اعتقادات دین اسلام، مردم بوسنی این واژه‌ها را آموخته‌اند. به علاوه وجود واژه‌هایی نظیر نماز و پیغمبر بیان کنندهٔ این نکته است که ایرانیان نیز در این مورد نقش داشته‌اند.

برخی دیگر از واژه‌ها نظیر اتوبوس، پمپ بنزین، دیکته، تاکسی، رستوران، سوپ، فوتبال و غیره مربوط به زبان‌های اروپایی است که به طور مشترک در زبان

فارسی و بوسنیایی وجود دارد.

بعضی دیگر نیز مربوط به نیازمندی‌های روزمره است نظیر بازار، برنج، بقال، پلو، جوراب، چراغ، کرایه، فنجان و غیره. علاوه بر واژه‌ها، وجود اسم‌های مشترک با توجه به دین مشترک فراوان دیده می‌شود، اما اسم‌هایی که خاص ایرانیان است نظیر رستم و سهراب با اندکی تغییر تلفظ در اسم سهراب به صورت "زُهراب" در میان نام‌های بوسنیایی وجود دارد.

در مجموع وجود واژه‌ها و نام‌های مشترک در زبان فارسی و بوسنیایی بیان‌کنندهٔ تأثیر فرهنگ ایرانی و اسلامی از طریق ایرانیان در میان مردم بوسنی است و نشان دهندهٔ تلاش و کوشش پدران ما در اشاعه این فرهنگ است.

فارسی	بوسنی
آفرین	afarin
آقا	aga
آلت - ابزار	alat
ابرو	obrva
اتوبوس	autobus
احمق	ahmak
اما	ama
امر	emr
انار	nar
ایمان	iman
بابا	babo
بازار	bazar
بالکن	balkon
بانک	banka
برادر	burater/ brat
برنج	pirinač
بقال	bakal
بقچه	bušče
بلیت	bilet
بوران	buran

فارسی	بوسنی
بهار(نوعی گل)	behar
بیات	bajat
پاپوش	papuča
پمپ بنزین	benzinskapumpa
پلو	pilav
پلیس	policija
پیژامه	pidžama
پنجره	pendžer
پیغمبر	
تابه	tava
تازه	taze
تاکسی	Taksi
ترش	turšija
تراس	tarasa
تربیت	terbijet
تشک	dušek
تمام	Tamam
تفسیر	Tefsir
تنبل	Tembel/denbel
جاده	Dada

فارسی	بوسنی
جامه دان (نوعی لباس)	
جگر	džigerica
جلاد	dželat
جلد	džld/džilt
جواب	dževap
جوراب	čarapa
جنگل	džungla
جهاد	džihad
جیب	džep
چادر(خیمه)	šator
چاقو	
چای	Čaj
چراغ	Čirak/Čiray
چمدان	džamadan
چشمه	Češmu
چکش	Čekic
چوپان	Čoban
چهره	
حال	hal
حج	hadž

فارسی	بوسنی
حضرت	hazreti
حبس	haps
حرف	harf
حق	hak
حلوا	halva
حمام	hamam
حیاط	hajat
حیوان	hujvan
خاگینه	kajgana
خانم	hanuma
خاویار	kavijar
خدمت	hizmet
خربزه	karpuza
خرما	hurma
خراب	harabat
خروس	
دایی	dajdža
درجه	deredža
درد	derd\dert
درس	ders

فارسی	بوسنی
دشمن	dušman
دفتر	tefter
دقیقه	dekika
دکمه	dugme
دکان	dučan
دکتر	doctor
دوست	dost
دولت	devlot
دنیا	dunjaluk
دوش حمام	Tuš
دیکته	diktat
دیوار	duvar
دیوانه	divanija
راحت	Rahat
رئیس	reis
رستوران	restoran
زحمت	
زردآلو	zerdelija
زلف	zulf
زمان	zeman

فارسی	بوسنی
زمستان	zima
زمین	zemlja
زن	žena
زنبیل	zembilj
زور	
زبان	
ساعت	sat
سالاد	salata
سنبل	zumbul
سجاده	sedžada
سرکه	sirče
سوپ	supa
سفره	
سینی	sinija
شال	
شربت	šerbet
شغال	šekal
شکر	šečer
شکیب (فقط برای مرد)	
شکیبا(فقط برای زن)	

فارسی	بوسنی
شلوار	šalvare
شورت	šore
شهر	šeher
شهید	šehid
شیشه	šiša
شیطان	šejtan
صابون	sapun
صباح	sabah
صبور	
صدف	sedef
صفت	sifet
صندوق	sanduk
ظالم	
ظهر	zuhr
عادت	adet
عشق	ašk
علاج	elag
علم	ilm
عمارت	imaret
عمر	umor

فارسی	بوسنی
عمو	umidža
کال	
کباب	čevap
کتاب	kitab
کتابخانه	kitabhana
کراوات	kravata
کرایه	kirija
کلاه	čulah
کلوچه	kolač
کمد	komoda
کوفته	čufte
کیسه	kesa
کیف	čif
گاز	gas
گل	dul
گهگاه	dah kad
گلیم	Čilim
فایده	fajda
فرمان	ferman

فارسی	بوسنی
فنجان	findžan
فوتبال	fudbul
فیلم	film
قائده	kajda
قاشق	kasika
قاضی	kadija
قانون	kanon
قبر	kabar
قرائت خانه	
قرار	karar
قهوه	kahva
قصد	kast
قلم	kalem
قفس	kavez
قفسه	
قنداق تفنگ	kundak
قوطی	kutija
قیس	kajsija
قیطان	gajtan
لاشه	Leš

بوسنی	فارسی
lala	لاله
lampa	لامپ
lenger	لنگر
limun	لیمو
	ماشاالله
maher	ماهر
mahsus	مخصوص
medresa	مدرسه
merhamet	مرحمت
mermer	مرمر
nerhuim	مرحوم
metar	مزار
meza	مزه
musafir	مسافر
mesdžid	مسجد
	مشتری (خریدار)
mušrik	مشرق
	مشتلق
mušema	مشمع
muallim	معلم

فارسی	بوسنی
معمار	memar
مغازه	magaza
مغرب	magrib
مکانیک	mehanik
موش	miš
میمون	majmun
میوه	miva
ناشتا	našte
نرگس	narcis
نشان	nišan
نشانه	nišana
نصیحت	nasihat
نعناع	nana
نفت	nafta
نفس	nefs
نماز	namaz
نو	
نه	ne
نی	naj
وزیر	vezir

بوسنی	فارسی
vakat	وقت
hevta	هفته
hava	هوا
jaran	یار
jasmin	یاسمن
	یتیم
jaka	یقه
juriš	یورش

ولی‌اله ظفری

زبان فارسی در بنگلادش

ساقی حدیث سرو و گل و لاله می‌رود این بحث با ثلاثهٔ غسّاله می‌رود
شکرشکن شوند همه طوطیان هند زین قند پارسی که به بنگاله می‌رود
طی زمان ببین و مکان در سلوک شعر کاین طفل یک شبه ره یک ساله می‌رود

بنگلادش کشوری است کوچک با وسعتی همسان استان فارس ما با جمعیتی حدود صد و سی میلیون با صدی نود مسلمان، واقع در شرقی‌ترین نقطهٔ خاوری شبه قاره هند و تقریباً همسایه دیوار به دیوار هندوچین. شاید اغراق‌آمیز جلوه کند که بگویم، در زبان بنگالی‌ها، این دورترین کرانهٔ شرقی جهان اسلام و گسترهٔ قلمرو زبان فارسی - به گفتهٔ استاد عبدالله، استاد اردوی دانشگاه داکا،که یادش بخیر باد بیش‌تر از هفت هشت هزار واژه فارسی وجود دارد، که با اقامت یک سال و نیم خود در آن سامان درستی این قول بر بنده ثابت شد.

به خاطر دارم در یکی از مجالس ترحیم، یکی از علمای مذهبی شعر "بلغ العلی بکماله کشف الرجی..." سعدی را می‌خواند، از یکی از دانشجویان فوق لیسانس فارسی بنگالی خود پرسیدم: گویا اسلام با فارسی وارد بنگلادش شده است؟ در

پاسخ نکته‌ای ظریف گفت و آن این بود. ما بنگالی‌ها اول "خدا" را شناختیم بعد "الله" را شما در هر کجای داکا ساکن شوید همه جا کلمات فارسی می‌بینید. منتها ممکن است با حروف بنگالی یا انگلیسی نوشته شده باشند. تمام نام‌ها مطلقاً یا ایرانی است یا اسلامی، مانند: خدا، نماز، روزه، نورالاسلام، مجیب‌الرحمن، شهاب‌الدین، پرویز، پروین، تهمینه، سهراب و... نام محله‌ها: امیر آباد، گلستان، گلشن و... واژه‌هایی مانند: سرکه، خرما، انگور، نمک، سیب، سر، بچه، چشم، ابرو و هزاران کلمه از این نوع، گویای نفوذ عمیق زبان فارسی در آن سرزمین است.

باز هم خاطره‌ای: در سمینار بزرگداشت حافظ در باشگاه مطبوعاتی بنگلادش که گروهی از ادیبان و بزرگان دانش در آن شرکت داشتند و بنده هم در آن جمع به زبان فارسی سخنرانی کردم، یکی از مولاناهای آنجا در عظمت مقام حافظ به انگلیسی داد سخن داد. بنده هم به انگلیسی از او تشکر کردم. چه اندازه شرمسار شدم آنگاه که آن آقا با فارسی شیرین و دلنشینی نزدیک به گویش تاجیکان با اینجانب احوالپرسی کرد و وقتی از او پرسیدم مگر شما فارسی می‌دانید، گفت: ما در حوزه‌های علمی دینی فارسی می‌آموزیم و بیش‌تر متون اسلامی ما فارسی است. و از آنجا فهمیدم که علی رغم دستور اکید انگلیسی‌ها در پرهیز از گفت و نوشت فارسی در حوزه‌های دینی فارسی تدریس می‌شده و می‌شود. ضمناً از مقایسهٔ متون خطی فارسی موجود در دانشگاه داکا که چند برابر آثار خطی عربی است به خوبی این مسأله را می‌توان فهمید.

به هر حال، این نکته را باید پذیرفت که زبان فارسی در بنگلادش به خاطر سیاست‌های استعماری انگلیس و فرمان منع کاربرد زبان فارسی در ادارات دولتی از سال ۱۷۴۰ میلادی در برابر انگلیسی کشش مادی و اقتصادی خود را از دست داده است. شاید در کشورهای دیگر وضع این چنین نباشد، چه، بنگالی‌ها آنچنان رابطه سیاسی و اقتصادی، به علت دوری مسافت و ناهمجواری، با ما ندارند و اگر جاذبه‌ای وجود دارد، به خاطر همان درخشش آثار فکری و معنوی بزرگان علم و

ادب ما در طی ششصد هفتصد سال در شبه قاره است و به گونه‌ای نفوذ عمیق اندیشه‌های ایرانی - اسلامی را در گوشه و کنار بنگلادش، در شهرها و در روستاها، در آداب و رسوم این ملت نجیب می‌توان دید. با کم‌تر مردمان فرهیخته و درس خوانده آن سرزمین آشنا شدم که سعدی و حافظ و فردوسی ما را نشناسد. اصولاً پیوند و ارتباط زبانی و قلبی ما ایرانیان با مردمان شبه قاره، و از جمله بنگلادش، به زمان‌های بسیار دور و شاید به سه چهار هزار سال برسد. زمانی که اقوام آریایی در آسیای مرکزی بودند و در اثر مشکلاتی که گریبانگیرشان شده بود، از هم پراکندند. گروهی به اروپا رفتند و دسته‌ای به سرزمین‌های غربی و جنوبی آسیا یعنی ایران و شبه قاره سرازیر شدند. وجود کلمات ابتدایی مشترک در زبان این مردمان مانند: برادر، مادر، پدر، دختر، ستاره و صدها کلمه اینچنینی مؤید این نزدیکی و خویشی است و با اسلام این ارتباط بیش‌تر و بیش‌تر شد.

گروه فارسی در دانشگاه داکا بنگلادش در سال ۱۳۷۶ هفتاد و پنجمین سال تأسیس خود را، که از ۱۹۲۱ میلادی کار خود را شروع کرده بود، جشن گرفت ولی یاددهی و یادگیری زبان فارسی در هند غربی از قرن پنجم هجری (یازدهم میلادی) با پیشرفت سپاهیان اسلام که پیام آور آزادی و برابری و برادری بودند، و در هند شرقی در قرن هفتم با حکومت خلجی‌ها در بنگال آغاز گردید و با ادامهٔ سلطنت امپراتوران تیموری در شبه قاره تداوم یافت. بسیاری از آثار متفکران و شاعران ایرانی چون *گلستان* سعدی و *غزلیات* حافظ و *شاهنامهٔ* فردوسی و مثنوی مولانا جلال الدین مورد توجه هندیان و از آن جمله بنگالی‌های خوش قرار گرفت. در سرزمین هندوستان، شاعران فارسی زبان مانند: مسعود سعد لاهوری و امیرخسرو دهلوی و علامهٔ اقبال لاهوری ظهور کردند یا اگر فارسی زبان نبودند، افکار و اندیشه‌های لطیف ایرانی زبان دل آنان بود. همانند تاگور فیلسوف و شاعر بنگالی یا قاضی نذرا الاسلام در دورهٔ معاصر.

این بنده خود بسیاری از اسناد و قباله‌های مربوط به هفتاد هشتاد سال پیش در

بنگلادش را به زبان فارسی دیده‌ام. مگر می‌شود با فرمانی علایق و رشته‌های پیوند دو ملت را، که با صدها تار مرئی و نامرئی به هم بسته است، از هم گسیخت؟

کتاب ارزندهٔ *ثلاثه غساله* تألیف حکیم حبیب الرحمن و کتاب *خدمتگزاران فارس در بنگلادش* اثر آقای دکتر سهرامی، که بنده در آن سامان افتخار ویراستاری آن را داشتم، گویای وجود صدها شاعر خوش بیان فارسی در آن خطه است. بعضی از آثار فارسی به بنگالی ترجمه شد که در اینجا از زحمات نوزده سالهٔ روانشاد منیرالدین یوسف (۱۹۷۱ م.) در نقل *شاهنامه* و برگردان آن در نظم بنگالی و شمس الحق مترجم *تذکرة الاولیاء* عطار و صدها شاعر و نویسندهٔ فارسی زبان بنگالی باید یاد کرد. وجود صدها نسخهٔ خطی فارسی در کتابخانهٔ دانشگاه داکا و در دست مردم ادب دوست بنگلادش خود نشانه‌ای از تداوم فرهنگ فارسی در آن مرز و بوم است.

وضع فارسی در مجامع رسمی

پیش از دانشگاه، یک دورهٔ دو سالهٔ فارسی که معادل فوق دیپلم یا کاردانی خود ماست، در مؤسسه زبان‌های خارجی که شامل زبان‌های انگلیسی، اردو، عربی، ژاپنی و فارسی است، وجود دارد. بیش‌تر این دانشجویان قبلاً یک مرحلهٔ مقدماتی فارسی‌آموزی را در خانهٔ فرهنگ ایران گذرانده‌اند. از بین اینان برای دانشگاه در رشتهٔ فارسی، دانشجویان نخبه انتخاب می‌گردند.

شمار کل دانشجویان دانشگاه داکا در سال ۹۷-۱۹۹۶ م، که مشغول به تحصیل بودند، ۲۷۰۰۰ تن و از این عده، ۲۵۰۰ دانشجو در رشته‌های سیزده گانه علوم انسانی، که شامل زبان‌های خارجی چون، انگلیسی، اردو، ژاپنی، عربی، فارسی و... است، به تحصیل اشتغال دارند. در رشتهٔ زبان فارسی دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد وجود دارد. کل دانشجویان در همان سال ۸۰ تن که ۷ نفر آنان سرگرم گذراندن دورهٔ فوق لیسانس بودند. دورهٔ دکتری هم وجود دارد، اما نه به صورت کلاس، بلکه باید مانند دانشگاه‌های انگلیس با گذراندن یک دورهٔ پژوهشی موفق به گرفتن مدرک دکتری (P.H.D) شوند، ولی بیش‌تر به ایران یا انگلیس یا کانادا رو می‌آورند.

اما از دشواری‌هایی که در یاددهی فارسی با آن مواجه بودم - البته در سطح بالا تهیهٔ متن درسی برای دانشجویان بود؛ چه، کتاب درسی در آنجا وجود نداشت و در تدریس درس‌هایی مانند عروض و قافیه و صناعات ادبی ازکتاب‌هایی به زبان اردو ولی با شواهد فارسی استفاده می‌شد و این خود نیروی دانشجو را برای فراگیری فارسی کاهش می‌داد و سبب نارضایتی آنان می‌شد. البته تهیهٔ کتاب‌های درسی برای همهٔ آنان دشوار است، ولی از هر کتاب جهت کپی و تکثیر اقلاً نسخه‌ای در گروه فارسی باید وجود داشته باشد.

دیگر از مشکلات، که دانشجویان با آن مواجه‌اند، ضعف تکلم فارسی است، چه، بیش‌تر فارسی را از راه کتاب و بدون مکالمه و تمرین یاد می‌گرفتند. موضوع دیگر پاسخ سؤال‌های امتحانی فارسی بود که به بنگالی پاسخ می‌دادند، حتی در دورهٔ فوق لیسانس که دانشجویان آن مقطع پس از فراغت از تحصیل به عنوان مدرس زبان فارسی به استخدام دانشگاه در می‌آمدند. به هر حال، ضرر و زیان این امر گوشزد شد و امیدواریم با راهنمای‌های استادان دلسوز این نقیصه برطرف گردد.

وضع کتابخانه و موضوع نسخه‌های خطی فارسی

کتابخانهٔ مرکزی دانشگاه داکا، ساختمانی است دو قسمتی در بخش شرقی دانشگاه. بنای آن از ۱۹۲۲ میلادی گذاشته شده است. بخش وسیع‌تر آن مربوط به کتاب‌های چاپی در سه طبقه، دارای تالارهای مخصوص قرائت است، ولی سر و کار بنده بیش‌تر با بخش کتاب‌های خطی یا به قول خودشان (Manuscript Section) بود. با معرفی یکی از استادان به خانم کتابدار، کار بنده شروع شد. بعدها با رئیس کتابخانه آقای دکتر سراج الاسلام آشنا شدم که باید نه با او بلکه با هر فرد بنگالی به انگلیسی سخن گفت، حتی با مدیر گروه فارسی آن سال، خانم شیرازی. به خاطر دارم که به انگلیسی به او گفتم: آیا عیب نیست که دختر سعدی و حافظ فارسی نداند و باید با زبانی غیر از زبان سعدی و حافظ با او سخن گفت. خنده‌اش گرفت. بگذریم استعمار انگلیس است و از خود بیگانگی!

در فهرست نسخه‌های خطی موجود در کتابخانهٔ مرکزی دانشگاه داکا، که پروفسور حبیب الله آن را با کتاب‌شناسی انگلیسی در دو جلد، یکی کوچک‌تر مربوط به کتاب‌های عربی و اردو و دیگری بزرگ‌تر در خصوص کتاب‌های فارسی، تألیف کرده است، روی هم ۴۵۰ جلد کتاب و مجموعه آمده است. البته باید بر این رقم فهرست تکمیلی خانم پروین، مسؤول کتاب‌های خطی، راکه شامل ۱۲۲ کتاب خطی فارسی دیگر است، افزود. بعضی و شاید نزدیک به یک سوم کتاب‌ها را موریانه خورده و غیر قابل استفاده کرده است. بزرگ‌ترین عامل تباهی کتاب‌ها در بنگلادش، رطوبت بسیار و طبیعتاً وجود حشرات فراوان است. البته به دستور مقامات و با صرف مبالغی برای جلوگیری از این امر اوراق را درون دو لایهٔ پلاستیک چسبی قرار می‌دهند. وقتی تقاضای فتوکپی یا میکرو فیلم ازکتابی کردم، گفتند از هر کتاب تنها ده صفحه به شما داده می‌شود و باید بقیه را با دست بنویسید. حال شما تصور کنید برای رونوشت برداری ازکتابی دویست، سیصد صفحه‌ای چند روز باید صرف وقت کرد؟ تازه بعضی از کلمات هم خوانا نیست و باید با حوصله و وقت کافی بازنویسی شود. این است وضع استفاده ازکتاب‌های خطی دانشگاه داکا. گویا درکتابخانه‌های هند هم وضع بدین گونه است!

اما در مورد کتاب‌های چاپی فارسی درکتابخانه مرکزی دانشگاه داکا، با بررسی که کردم، باید بگویم شمارهٔ قابل ملاحظه‌ای وجود ندارد. اکثرکتاب‌ها قدیمی‌اند و به خصوص از حیث دارا بودن کتاب‌های چاپ بعد از انقلاب، کتابخانه بسیار فقیر است. البته خانهٔ فرهنگ کمک‌هایی می‌کند ولی این کافی نیست و دولت جمهوری باید چاره‌ای بیندیشد. امید است با ساختمان بخش فارسی و ترتیب کتابخانه و انتقال شمار بیش‌تری ازکتاب فارسی بدانجا این مشکل برطرف گردد.

مآخذی که از آنها بیش‌تر استفاده شده است

۱. اسعدی. محمود، *"موقعیت زبان فارسی در جهان معاصر"*. تهران ۱۳۷۳، انتشارات کیوان.

۲. صافی. دکتر قاسم، *"مقاله‌ای از اجلاس بین‌المللی"*، *آشنا*، بهار ۱۳۷۶.

۳. رزمجو، حسین، *"زبان و ادب فارسی"*، *آشنا*، بهار ۱۳۷۶.

۴. حجة الاسلام رفسنجانی "هفتاد و پنجمین سال تأسیس گروه زبان فارسی"، چاپ داکا، ۱۹۹۶ م.

۵. کهدویی. دکتر محمدکاظم، *"دو سال در میان شما"*، منبع پیشین.

۶. ابوالبشر. دکتر کلثوم، *"عطار و آثار او"*، منبع پیشین.

۷. بانو، شمیم، *"تاریخچهٔ آموزش زبان فارسی"*، منبع پیشین.

۸. عارف بالله، ابوموسی، *"وضعیت کلی مراکز آموزش زبان و ادب فارسی در بنگلادش"*، منبع پیشین.

۹. خان، سیف‌الاسلام، *"زبان فارسی، زبان شعر و زبان علم"*، منبع پیشین.

۱۰. دکتر سهرامی، خدمتگزاران شعر فارسی در بنگلادش. نسخهٔ خطی موجود در خانهٔ فرهنگ ایران.

11. D.R.HABIBOLLAH THE persian a URDU, ARABIC Manuscript in DhakaUniversity Library

۱۲. حکیم حبیب الرحمن، *"ثلاثهٔ غساله"*، نسخهٔ خطی موجود در کتابخانه دانشگاه داکا. به شمارهٔ HR.143

13. D.R.M. Abdoreanman, *The history of the univirsity of DAccA*. P.1981.

DATE LABEL

Call No. .... Date 12.4.55

Account No. ....

J. & K. UNIVERSITY LIBRARY

This book should be returned on or before the last stamped above. An overdue charges of 6 nP. will be levied for each day, The book is kept beyond that day.

دکتر منصور فهیم

بررسی شیوه‌های جدید آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان

مقدمه

زبان فارسی برای زبان‌آموزان غیر فارسی زبان، زبان دوم یا زبان خارجی می‌باشد. لذا آموزش آن به طور طبیعی از همان روند کلی و شیوه‌های متداول جهانی آموزش زبان دوم تبعیت می‌نماید. محققان بسیاری در سه الی چهار دههٔ اخیر تحقیقات بسیار گسترده‌ای پیرامون آموزش زبان دوم انجام داده‌اند و پیشرفت‌های چشمگیری نیز نموده‌اند اما هنوز معماهای بسیاری وجود دارد که ذهن پژوهندگان امر یادگیری زبان دوم را به خود مشغول داشته است. برخی از محققان به مقایسه فراگیری زبان اول و یادگیری زبان دوم پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که در حالی که فراگیری زبان اول و یادگیری زبان دوم از وجوه مشترکی برخوردارند ولی از تفاوت‌های آنها نیز نمی‌توان غافل شد. این تفاوت‌ها به عوامل متعددی مربوط می‌شوند که عمده‌ترین آنها عبارت‌اند از: ویژگی‌های مراحل رشد در زبان اول و روند کاملاً طبیعی و مرحله به مرحله‌ای آن در مقایسه با یادگیری زبان

دوم به شکل حضور در کلاس درس، نداشتن، تقریباً در تمامی موارد، محیط طبیعی زبان آموزی در طول فعالیت‌های روزانه، تداخل داده‌های زبان اول موجود در ذهن زبان‌آموز با مطالبی که سعی در یادگیری آنها دارد. انگیزه‌ها و اهداف زبان‌آموزی و توانایی‌های زبان آموزی.

از سالیان دور محققان شرق شناس به منظور دستیابی به گنجینهٔ ادب فارسی تلاش کرده‌اند زبان فارسی را بیاموزند. اما امروزه از دیدگاه‌ها و جنبه‌های دیگری آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان زبان غیر فارسی زبان مورد توجه قرار گرفته است. لذا ضرورت دارد این امر بر اساس شیوه‌های علمی شناخته شود و استادان زبان فارسی و زبان‌شناسی و سایر خبرگان یادگیری و آموزش زبان دوم آن را بررسی کنند. حاصل پژوهش‌های گستردهٔ دو سه دههٔ اخیر، به کار بستن ترفندهای علمی مناسب، ارائه شیوه‌های گوناگون تدریس، برخورداری از راهکارهای جدید و مدد جستن از فن‌آوری نوین آموزشی و کمک آموزشی همگی سبب شده‌اند ذخیره‌ای از اطلاعات و آگاهی‌های منظم و متناسب، جایگزین اوضاع آشفتهٔ آموزش زبان دوم در سال‌های قبل و اندکی بعد از جنگ جهانی دوم شوند. در حقیقت این مقاله تلاش دارد با بهره‌برداری از همان شیوه‌های علمی و جهانی، یادگیری و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبان را بررسی کند.

تحولات علمی یادگیری و آموزش زبان دوم

تأثیر علم زبان‌شناسی در معرفی نسبی ماهیت زبان، سود جستن محققان آموزش زبان از کشفیات زبان‌شناسی، مطالعات گستردهٔ روان‌شناسی زبان، بررسی عوامل متعدد و گوناگون شخصیتی، فرهنگی و اجتماعی زبان‌آموزان، برگزاری همایش‌های علمی، دیدار محققان جهان با یکدیگر و تبادل نظریات و یافته‌های جدید و مقایسه و مبادلهٔ اطلاعات به دست آمده همگی باعث ایجاد تحولات علمی چشمگیر در امر یادگیری زبان دوم شده‌اند. لیکن پویایی علم همواره ایجاب می‌کند که محققان به این حد و حدود قانع نباشند و پیوسته به دنبال یافتن شیوه‌ها و

ترفندهای جدید آموزش زبان دوم باشند.

امروزه محققان آموزش و یادگیری زبان طرح‌ها و پیشنهادات خود را با در نظر گرفتن اهداف زبان‌آموز از یادگیری زبان دوم ارائه می‌دهند. به بیان دیگر، همواره این نکتهٔ بسیار مهم و اساسی مورد بحث است که نقش و کاربرد زبان دومی که آموزش داده می‌شود چیست؟ انگیزه‌های زبان‌آموز از یادگیری یک زبان جدید چیست و در واقع چه اهدافی را دنبال می‌کند. به عنوان مثال، کسانی که به یادگیری زبان انگلیسی می‌پردازند به این مسأله واقف‌اند که زبان انگلیسی در سطح نسبتاً وسیعی از جهان به عنوان زبان اول و زبان دوم به صورت گسترده مورد استفاده قرار می‌گیرد تا جایی که به عنوان زبان بین‌المللی شهرت یافته است. آنها به این نکته می‌اندیشند که زبان انگلیسی یک ابزار ارتباط جهانی است. با داشتن زبان‌های گوناگون یادگیری آن را برای انتقال علوم و فنون و فن‌آوری‌های روز، مبادلات اقتصادی و بسیاری مسائل دیگر امری ضروری می‌دانند. این امر باعث شده است سازمان‌های عظیم و عریض و طویلی در زمینه‌های آموزش، تهیه مطالب درسی، تربیت مدرس زبان و تهیه آزمون‌های متفاوت در سطوح مختلف بدون وقفه فعالیت نمایند و از این راه درآمدهای هنگفتی داشته باشند.

حال بهتر است مطلب را از جنبه‌های فرهنگی، ادبی، هنری و تمدن‌های کهن مورد توجه قرار دهیم. اگر از این زاویه به قضیه بنگریم بدون تردید یادگیری زبان فارسی، دسترسی به تمدنی کهن و باستانی و ادبیاتی غنی و کم نظیر و آداب و رسومی متفاوت را امکان‌پذیر می‌نماید. آنگاه ضرورت یاد دادن زبان فارسی به غیرفارسی زبانان مشتاق که شمارشان در سطح جهان بسیار است و فقط به دنبال یادگرفتن زبان کوچه و بازار نیستند بلکه به یادگیری عالمانهٔ زبان فارسی نیز توجه ویژه دارند، محسوس‌تر می‌شود. یادگیری زبان دوم کار آسانی نیست. با عوامل متعدد ارتباط اجتناب‌ناپذیر دارد. بدون برنامه‌ریزی و ارائه الگوهای مناسب آموزشی هیچ زبان دومی را نمی‌توان به راحتی آموزش داد.

آموزش زبان فارسی به عنوان زبان دوم غیر فارسی زبانان

داگلاس براون (۱۹۸۴) معتقد است که دو زبانگی نوعی زندگی است. در تلاش برای رسیدن به مرزهای ورای زبان اول و یادگرفتن زبان دوم، شخصیت کلی انسان تحت تأثیر زبان جدید، آداب و رسوم جدید، تفکر، احساس و رفتار و اعمال جدید قرار خواهد گرفت. یادگیری زبان دوم رویداد پیچیده‌ای است که شامل تعداد نامحدودی متغیر است، به همین دلیل است که دوره‌های آموزش زبان بیگانه اغلب برای یادگیری نسبتاً کامل زبان دوم کافی نیست و معدود افرادی یافت می‌شوند که تنها با گذراندن این گونه کلاس‌ها تبحر لازم را در زبان‌آموزی به دست می‌آورند.

عوامل اصلی مؤثر در یادگیری زبان دوم

یادگیری زبان دوم به عوامل بی‌شماری بستگی دارد که در بررسی هر یک از این عوامل سال‌ها بحث و تبادل نظر و نظریه صورت گرفته است و کتاب‌های متعددی به رشته تحریر در آمده است. به طور بسیار خلاصه و محدود می‌توان گفت اهم عوامل در چهار بخش زیر گنجانده می‌شود:

۱- یادگیرنده (زبان‌آموز) ۲- یاددهنده (مدرس) ۳- مطالب آموزشی (کتب و جزوات) ۴- شیوهٔ تدریس.

پرداختن به هر یک از چهار عامل فوق تنها بخشی از مشکل زبان‌آموزی را آسان می‌نماید. لذا ضرورت دارد با مطالعه، تحقیق و بررسی صحیح و همه جانبهٔ کلیه عوامل فوق راهکارهای مناسبی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبان ارائه داد.

۱- یادگیرنده (زبان آموز)

یادگیرندگان زبان فارسی چه افرادی هستند؟ اهل کدام کشورند؟ زبان اول یا زبان مادری آنها چیست؟ میزان تحصیلاتشان چقدر است؟ به چه طبقهٔ اجتماعی خاصی تعلق دارند؟ وضع اقتصادی آنها چگونه است؟ از چه ضریب هوشی و از چه نوع شخصیتی برخوردارند؟ سؤالات متعدد دیگری می‌توان مطرح کرد اما

یافتن پاسخ مناسب به این سؤالات برنامه‌ریزان آموزش زبان دوم را متوجه عوامل حیاتی و مهمی می‌نماید که از یک سو می‌تواند در موفقیت یادگیرندگان زبان بیگانه مؤثر باشد و از سوی دیگر توان مدرسین آنها را در جهت تعلیم درست به آنان بالا برد. در توضیح بیش‌تر این عامل یعنی یادگیرندهٔ زبان فارسی چه کسی است؟ می‌توان گفت که برنامه‌ریزی برای فارسی آموزانی که مثلاً از قارهٔ آسیا می‌باید آموزش داده شوند با آنان که از قاره اروپا یا آمریکا هستند متفاوت است. فارسی‌آموزی که از کشور ژاپن قصد یادگیری زبان فارسی را دارد و زبان مادریش ژاپنی است با فارسی آموزی که از کشور آلمان قصد یادگیری زبان فارسی را دارد و زبان مادریش آلمانی است و هر کدام از ملیت‌ها عوامل و متغیرهای ویژهٔ خود را دارند کاملاً متفاوت‌اند و ضرورت دارد برنامه‌ریزی‌هایی مناسب با وضعیت فرهنگی، اجتماعی، شخصیتی آنها و با توجه به الگوهای خاص زبان مادریشان تهیه و تدوین شود.

به نکات فوق با تأکید بیش‌تری باید افزود که انگیزه و هدف فارسی‌آموز چیست؟ یافتن پاسخ به این سؤال مهم برنامه‌ریزان و مدرسین را در تلاش مشترکشان یاری خواهد نمود.

۲- یاددهنده (مدرس)

یاددهنده یا مدرس ما چه کسی است؟ عوامل شخصیتی و نوع سازگاری او با غیر فارسی زبانان چگونه است؟ جدا از این واقعیت که زبان فارسی زبان مادری اوست تسلط علمی او به زبان فارسی در چه حدی است؟ به چه میزان با علم روز زبان و زبان‌شناسی آشنایی دارد و اطلاعاتش از شیوه‌های جدید زبان آموزی که حداقل در سه دههٔ اخیر دستخوش تحولات بسیار عظیمی شده است به چه میزان است؟ میزان آگاهی و علم او از عوامل و متغیرهای تعیین کننده در فارسی‌آموز و انگیزه‌های او از یادگیری زبان فارسی چیست؟ و از همه مهم‌تر توان انتقال دانش فارسی او به فارسی‌آموزان در چه حد است؟

اگر انگیزه و هدف فارسی‌آموز از یادگیری زبان فارسی از قبل کاملاً مشخص نباشد ممکن است مدرس مسلط و مجرب ما در یاد دادن غیر هدفمند زبان فارسی به فارسی‌آموز قسمت اعظمی از راه را بدون کسب نتایج مطلوب بیهوده بپیماید. پس ضرورت دارد مدرس ما آگاهانه و هدفمند به آموزش زبان فارسی بپردازد. به طور خلاصه می‌توان گفت اگر چه فارسی‌آموز و مدرس در ارتباط تنگاتنگ قرار می‌گیرند ولی در مورد مدرس گونه‌ای دیگر از سؤالات کاملاً تعیین کننده است. سؤالاتی از این دست که مثلاً زبان مادری مدرس چیست؟ میزان تجربه و مهارت او چگونه است؟ میزان معلومات و فرهنگ مدرس نسبت به زبان دومی که تدریس می‌نماید چقدر است؟ فلسفه آموزشی او چیست؟ خصوصیات شخصی و شخصیتی او کدام‌اند؟ مهم و مهم‌تر از همه روابط مدرس و فارسی‌آموز با یکدیگر به عنوان انسان‌هایی که در امر یاد دادن و یادگیری زبان فارسی درگیر شده‌اند چیست؟ یافتن پاسخ به این سؤالات و انتخاب مدرس مناسب و کارآزموده بخش مهمی از آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان را به خوبی تضمین خواهد نمود.

۳- مطالب آموزشی (کتب و جزوات)

مطالب آموزشی که فارسی‌آموزان به دنبال یادگیری آن و مدرس در پی یاددادن آن است چیست؟ وقتی می‌گوییم کسی نحوهٔ استفاده از زبان را می‌داند چه معنایی دارد؟ چطور ممکن است هم زبان اول (زبان مادری) و هم زبان دوم را به طور نسبی تعریف کرد؟ تفاوت‌های زبان‌شناختی بین دو زبان چیست؟ طرح چنین سؤالاتی در زمینهٔ زبان‌شناسی از اهمیت اساسی برخوردار است و یافتن پاسخ مناسب برای آنها به برنامه‌ریزان آگاهی‌های لازم را خواهد داد تا در تهیه مطالب درسی به دقت عمل کنند و مدرسین ملزم می‌شوند سیستم و عملکرد زبان دوم و تفاوت‌های بین زبان اول و دوم فارسی‌آموزان را بفهمند. صحبت کردن و فهمیدن زبان برای یک مدرس امری است جدا از فهمیدن عالمانه و آگاهانه و توضیح سیستم زبان یا به عبارتی واج‌ها، تکواژه‌ها، واژه‌ها، جملات و ساختمان گفتاری آن زبان. مدرسی که

به تفاوت‌های هر دو زبان اشراف دارد به راحتی می‌تواند دانش زبانی خود را به فارسی‌آموزان منتقل نماید و قسمت اعظم این اشراف از طریق برنامه‌ریزان و تهیه‌کنندگان مواد درسی در اختیار او قرار می‌گیرد.

۴- شیوهٔ تدریس

سه عامل فارسی‌آموز، مدرس، و مطالب آموزشی، به گونه‌ای کاملاً فشرده توضیح داده شد. حال اگر از مطلوب بودن نسبی این سه عامل اطمینان حاصل شده است عامل چهارم یعنی روش تدریس زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیر فارسی زبان مطرح می‌شود. به سادگی می‌توان این سؤال را مطرح کرد که یادگیری چگونه انجام می‌گیرد؟ چگونه موفقیت زبان‌آموز تضمین می‌شود؟ با توجه به انگیزه و نیاز فارسی‌آموز از چه مواضع و شیوه‌های آموزشی استفاده خواهد شد؟ با در نظر گرفتن شرایط سنی فارسی‌آموزان کدامین شیوهٔ تدریس را باید انتخاب کرد؟ آیا شیوه‌های تدریس شناخته شده که همگی محاسن و معایب خاص خود را دارند می‌توانند در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان مورد استفاده قرارگیرند؟ آیا می‌توان با توجه به نیاز فارسی‌آموز ترکیبی موزون از شیوه‌های تدریس متداول را برنامه‌ریزی کرد؟ طول زمان آموزش با توجه به شیوهٔ تدریس چه مدت باید باشد؟

پاسخ به سؤالات فوق، برنامه‌ریزان را یاری می‌کند تا شیوهٔ تدریسی مناسب و همسو با نیاز زبان‌آموز انتخاب نمایند. انتخاب شیوهٔ مناسب تدریس از یک سو سهولت کار تدریس را برای مدرس فراهم می‌نماید و از سوی دیگر در تهیه مواد درسی هماهنگی لازم به عمل می‌آید و در نتیجه فارسی‌آموز غیرفارسی زبان یادگیرنده‌ای موفق خواهد شد.

تقسیم‌بندی عوامل اصلی مؤثر در یادگیری زبان دوم

در قسمت قبل عوامل مؤثر در یادگیری زبان در چهار بخش به اختصار تشریح شد. این عوامل چهارگانه اصلی را می‌توان در دو محور مستقل ولی مرتبط با یکدیگر به بحث نهاد:

الف) عامل یادگیرنده (زبان‌آموز) و عامل یاددهنده(مدرس).

ب) عامل مطالب آموزشی (کتب و جزوات) و عامل شیوهٔ تدریس.

حال اگر فرض کنیم سازمانی تحت عنوان برنامه‌ریزان مطالب آموزشی با استفاده از خبرگان اهل فن نسبت به تهیه مطالب آموزشی از هر جهت مناسب اقدام نمایند و برنامه‌ریزان شیوه‌های تدریس شرح دروس را متناسب با نیاز یادگیرنده و سرویس‌دهی کامل به مدرس تهیه نمایند و همواره آماده ارائه راهنمایی‌های لازم باشند و کنترل کیفی و کمی امور را به نحو مقتضی به عمل آورند و فرض بر این باشد که در مورد عوامل تهیه مطالب آموزشی و انتخاب شیوهٔ تدریس کاملاً مناسب وضعیت کلی فارسی‌آموز هیچ گونه دغدغهٔ خاطری وجود ندارد و به گونه‌ای مسؤولیت این دو عامل مهم متوجه برنامه‌ریزان آن می‌باشد، جا دارد توجه ویژه‌ای به دو عامل اصلی دیگر یعنی یادگیرنده و عامل یاددهنده مبذول شود.

۱- عامل یادگیرنده (زبان‌آموز)

در مورد یادگیرندهٔ زبان دوم که در بحث ما فارسی‌آموز غیرفارسی زبان را شامل می‌شود، سؤالاتی مطرح و به دنبال آن توضیحاتی ارائه شد. علاوه بر نکات ذکر شده که کلاً شامل یادگیرندگان زبان دوم می‌شود می‌توانیم قضیه را به عنوان بحث اصلی مقاله حاضر و افرادی که نوعاً اقدام به یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم خود می‌نمایند بررسی کنیم. متقاضیان یادگیری زبان فارسی عمدتاً دانشجویان غیرفارسی زبانی هستند که از کشورهای مختلف و دارای زبان اول و آداب و رسوم و فرهنگ و کنش‌های اجتماعی متفاوت می‌باشند و مشتاقانه در پی یادگیری زبان کهن و غنی فارسی هستند تا شاید بتوانند از این راه ضمن آشنایی با فرهنگ و آداب و رسوم ایرانیان به گنجینه کم نظیر شعر و ادب فارسی دسترسی پیدا کنند. اگر تمامی مشتاقان یادگیری زبان فارسی همین افراد و از همین طبقه خاص اجتماعی باشند برنامه‌ریزی بسیار مشخص و روشن است. آنها باید مهارت‌های چهارگانهٔ شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن را با شیوه‌های پیشرفتهٔ دانشگاهی

بیاموزند اما تأکید بیش‌تر بر مهارت خواندن و نوشتن تأمین کننده هدف و پاسخگوی نیاز آنها خواهد بود. آنها باید بیاموزند که ساختار زبان فارسی چگونه است و سبک و سیاق نوشتاری به چه صورت است. در تنظیم برنامه‌های آموزشی، این نوع یادگیرندگان در زمرهٔ بزرگسالانی قرار می‌گیرند که به طور کامل به بلوغ فکری و شناختی رسیده‌اند و حال به یادگیری زبان دیگری مبادرت می‌ورزند. یکی از موضوعات اصلی در تحقیقات و تدریس زبان دوم در نظر گرفتن تفاوت موفقیت کودکان و نوجوانان با بزرگسالان در یادگیری زبان دوم است. مشاهدات معمول گویای این نکته است که کودکان در یادگیری زبان دوم موفق‌تر از بزرگسالان هستند. آیا این امر واقعیت دارد؟ اگر چنین است چرا سن در یادگیری مؤثر است؟ چگونه خردسالان در حالی که درگیر فراگیری زبان اول یا زبان مادری هستند زبان دوم را یاد می‌گیرند؟ و چگونه جوانان که به زبان مادری خود مسلط هستند مبادرت به یادگیری زبان دوم کرده‌اند؟ یا نوجوانان چگونه با نداشتن اعتماد به نفس کافی و به اندازهٔ بزرگسالان و در آغاز خودشناسی در مرحله نوجوانی زبان دیگری را می‌آموزند؟ علاوه بر این، سؤالات دیگری که به زبان مربوط می‌شود عبارت‌اند از: مدت زمانی که می‌باید صرف یادگیری زبان شود. آیا زمان یادگیری می‌باید مثلاً به صورت ۳ تا ۵ یا ۱۰ ساعت در هفته باشد یا مثلاً ۷ ساعت در روز به صورت یک برنامه منسجم؟ یا ۲۴ ساعت شبانه روز که کاملاً با فرهنگ آن زبان توأم باشد؟ آیا فارسی‌آموزان می‌باید این زبان دوم را همراه با فرهنگ زبانی در محیط ویژه زبان دوم یعنی در موقعیت و محیط زبان دوم فراگیرند؟ یا می‌توانند این زبان را به صورت شنیداری یا گفتاری تنها در محیط ساختگی مانند کلاس‌های آموزش زبان فارسی بیاموزند؟ سیاست کلی مسؤولین امور چگونه بر یادگیری زبان فارسی و تسلط فرد زبان‌آموز مؤثر است؟ و چگونه تفاوت‌ها و شباهت‌های کلی بین فرهنگ‌ها در روند یادگیری مؤثر است؟ چه دلایل مؤثر احساسی و عقلانی دیگری

برای دانشجویان وجود دارد که آنان چنین مشتاقانه کار بزرگ و مشکل یادگیری زبان دیگری را دنبال می‌کنند؟

تمامی این سؤالات هدفمند و جهت‌دار به صورت کاملاً کلی مطرح می‌شوند که از اختلافات نکاتی که در ارتباط با درک اصول یادگیری زبان دوم مطرح می‌باشند به ما اطلاعات مختصری می‌دهند. یافتن پاسخ‌های مناسب برای این سؤالات موجب فراهم آمدن تسهیلات لازم در یادگیری زبان دوم می‌شود. اگر تنها به یک دیدگاه توجه شود. و از یک زاویه به مسأله یادگیری زبان فارسی نگریسته شود، برداشتی ناقص و نظریه‌ای نادرست حاصل می‌شود. لذا ضرورت دارد با چشمان کاملاً باز به سوی تصویر کلی و درک کاملی از تمام دیدگاه‌های روند یادگیری زبان فارسی پیش برویم.

از آنجاکه مشاهدات و تحقیقات زیادی به اثبات رسانده است که زبان مادری در اصل و به طور طبیعی، بدون هیچ تلاش جدی به صورت شنیداری و گفتاری فراگرفته می‌شود و به کار می‌رود پس از فراگیری شکل گفتاری مهارت‌های خواندن و نوشتاری از راه آموزش مستقیم و تلاش چندین و چند ساله کسب می‌شود.زبان دوم هم نمی‌تواند از این قاعده مستثنی باشد؛ بدین معنی که یادگیری میزان مطلوبی از حالت گفتاری حتی ساده و عادی زبان دوم پیش از آموزش خواندن و نوشتن در پیشرفت یادگیری یادگیرنده زبان فارسی بسیار مؤثر است. به دنبال این توضیحات به عامل دوم می‌پردازیم.

۲- عامل یاددهنده (مدرس)

برای نشان دادن اهمیت عامل یاددهنده مایلم این سؤال را مطرح کنم: اگر بهترین شیوه‌های تدریس و عالی‌ترین مواد آموزشی در اختیار مدرسی قرار دهیم که توان انتقال دانش خود را به یادگیرندگان نداشته باشد حاصل کار پس از اتمام دورهٔ آموزشی چه خواهد بود؟

قبل از اندیشیدن به این سؤال عکس آن را باید پرسید:

اگر روش تدریس مطلوبی در اختیار مدرس قرار ندهیم و این مدرس به مواد آموزشی مناسب و کارآمدی دسترسی نداشته باشد ولی توان معلمی و قدرت انتقال اندوختهٔ علمی او بالا باشد حاصل کار او چه خواهد بود؟

پاسخ هر دو سؤال بالا کاملاً روشن است. در مورد اول نتیجهٔ کار شکست کامل است و در مورد دوم حاصل کار موفقیت نسبی قابل قبولی است.

حال بخش اول سؤال اول را با بخش دوم سؤال دوم در هم بیامیزید و پرسش زیر را مطرح کنید:

اگر مواد آموزشی مطلوب و مناسبی را همراه با شیوهٔ درست آموزشی در اختیار مدرسی که توان علمی و قدرت انتقال اندوخته علمی بالا داشته باشد قرار دهیم حاصل فعالیت آموزشی او چه می‌شود؟

بدون بحث و گفت و گو نتیجه عالی و ارزشمند است. پس ضرورت دارد در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان قبل از هر چیز به تعلیم مدرس عالم، باکفایت، آشنا به علم روز، مسلط به شیوهٔ نوین تدریس، مطلع از موانع روانی زبان‌آموزان، واقف به مشکلات اجتماعی و آگاه و مطلع به تفاوت‌های فرهنگی و از همه مهم‌تر توانمند در انتقال دانش خود به یادگیرندگان زبان فارسی نیازمندیم.

کسب موفقیت در تعلیم مدرس همه جانبه‌نگر و مسلط به تمامی ظرافت‌ها و ترفندهای زبان آموزی به معنی برداشتن قدم‌های بسیار مؤثر در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان است.

کسب موفقیت در تهیه مطالب همسو با نیازهای یادگیرندگان زبان فارسی به معنی برداشتن قدم‌های تکمیلی مؤثر در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان است.

جمع بندی و نتیجه گیری

محققان آموزش و یادگیری زبان دوم در دو سه دههٔ اخیر توجه ویژه‌ای به یادگیری زبان دوم در مقایسه با فراگیری یا اکتساب زبان اول یا زبان مادری معطوف داشته‌اند. در مواردی زبان دوم نزدیک و شبیه زبان اول در افراد شکل می‌گیرد و در کنار فراگیری زبان اول زبان دوم هم حاصل می‌شود. این زبان دوم را هم، "فراگیری" یا "اکتساب زبان دوم" نام نهاده‌اند. در این مقایسه محققان معتقدند که بدان گونه که کودک زبان مادریش را در محیطی کاملاً طبیعی و در اثر برخورد و دریافت حجم انبوه و عظیمی از زبان مادریش در مدت زمانی کوتاه فرا می‌گیرد، یادگیرنده زبان دوم را باید در چنین وضعیتی قرار داد تا بتوانند با دریافت حجم زیادی از داده‌های زبانی به شیوه‌ای طبیعی زبان دوم را اکتساب نماید.

در این بحث علمی نکات بسیاری مطرح می‌شود که سن فراگیری زبان، میزان رشد و تکامل اندام گفتاری و حد و حدود فهم زبان‌آموز در مقایسه با حد و حدود فهم کودک از آن جمله‌اند. اندام گفتاری در سنین کودکی به رشد نهایی نرسیده است، در صورتی که در زبان‌آموز بزرگسال رشد این اندام در حد کمال است. فهم و درک کودک محدود است و بویژه در درک اصطلاحات و اشارات و ضرب‌المثل‌ها و نیز به کارگیری آنها ناتوان است در حالی که در مورد بزرگسالان به احتمال قریب به یقین چنین مشکلی وجود ندارد. آموزش زبان به بزرگسالان با هدفمندی خاصی صورت می‌گیرد، در صورتی که در اطفال شکلی کمابیش ذاتی و روندی کاملاً طبیعی دارد.

صرف‌نظر از تمامی تفاوت‌های یاد شده و با در نظرگرفتن پاسخ‌های مناسب برای پرسش‌های مطرح شده در این مقاله لازم است در مورد فارسی‌آموزان غیرفارسی زبان ترفندهای زیر به کار بسته شود:

- بسیار تلاش شود محیط آموزشی زبان‌آموز شباهت‌هایی با محیط فراگیری

زبان مادریش داشته باشد.

- به مانند دوران فراگیری زبان مادریش در طول شبانه روز در معرض حجم عظیمی از اجزاء زبان فارسی قرار داده شود.
- فارسی‌آموز به کرات در معرض حجم زیادی از مطالب قدیم و جدید قرار گیرد و در تکرار مطالب همواره مطالب جدیدی به اندوخته‌های گذشته‌اش افزوده شود.
- مدرسین کارآزموده تمرین‌های گوناگونی را که برنامه‌ریزان خبره فراهم آورده‌اند با استفاده از فرهنگ و شرایط زبانی فارسی‌آموز در اختیار او قرار دهند و تلاش نمایند فارسی‌آموز آنها به زبان فارسی بیندیشد و تلاش در تولید مستقیم زبان فارسی داشته باشد تا ترجمه از زبان مادریش.
- فارسی‌آموز ملزم شود مطالب نوآموخته زبانی را ضبط نماید و سپس در فرصت مناسب آنچه را به عنوان زبان جدید تولید نموده است. با آنچه در زبان اصلی وجود دارد مقایسه نماید و با راهنمایی استاد مربوط در صدد رفع نواقص آن برآید.
- واحد گفت و شنود و آزمایشگاه زبان فارسی زیر نظر استادان مجرب، فارسی‌آموزان را به تمرین‌های شنیداری - گفتاری در حجم انبوه ترغیب نماید.
- تصاویر متنوع به تناسب موقعیت‌ها و موضوع‌های اجتماعی مختلف به منظور ایجاد تفهیم و تفاهم بیش‌تر مورد استفاده قرار گیرد.
- نکات عمده و اساسی از طریق تلویزیون‌های مدار بسته به فارسی‌آموزان ارائه شود تا جنبه‌های دیداری شنیداری آنها تقویت شود.
- فارسی‌آموزان تشویق و ترغیب شوند فیلم‌های آموزشی و غیرآموزشی به زبان فارسی را تماشا کنند تا سطح درک زبان آنها به حد طبیعی و مطلوب نزدیک‌تر شود.
- فارسی‌آموزان تشویق و ترغیب شوند که با یکدیگر به زبان فارسی صحبت

کنند و گفت و گوهای آنها حتی‌الامکان با نظارت‌ها و راهنمایی‌های استادان باشد.

- ایجاد فضای لازم برای محاوره فارسی‌آموزان در فضاهای غیر آموزشی.
- بازگویی و در سطوح پیشرفته‌تر بازنویسی وقایع محیطی را فارسی‌آموزان به زبان فارسی انجام دهند.

در خاتمه می‌توان گفت یادگیری هر زبان دومی دشوار است و نیاز به چاره اندیشی‌های جدید و برخوردار شدن از راهکاری نو دارد.

فهرست منابع و مأخذ

۱. باطنی، محمدرضا، *توصیف ساختمان دستور زبان فارسی*، تهران، امیرکبیر، ۱۳۴۸.

۲. باطنی، محمدرضا، *چهار گفتار دربارهٔ زبان*، تهران، آگاه، ۱۳۶۳.

۳. باطنی، محمدرضا، زبان و تفکر، تهران، فرهنگ معاصر، ۱۳۶۹.

۴. باطنی، محمدرضا، مسائل زبانشناسی نوین، تهران، آگاه، ۱۳۵۵.

۵. براون، داگلاس، اچ، *اصول یادگیری و آموزش زبان* ، ترجمه منصور فهیم، تهران، رهنما، ۱۳۷۸.

۶. پورنامداریان، تقی، *درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۷۳.

۷. ثمره، یدالله، *آموزش زبان فارسی* (۵ جلد)، تهران، انتشارات بین‌المللی الهدی ،۱۳۷۲.

۸. ژیرار، دنی، *زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان*، ترجمه گیتی دیهیم، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۵.

۹. فهیم، منصور، "روش آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیر ایرانی"، تهران ،نشریه ره آورد (وزارت ارشاد) ۱۳۷۶.

۱۰. فهیم، منصور، "اکتساب زبان مادری در کودک"، تهران، مجله زبان و ادب دانشکده ادبیات دانشگاه علامه ۱۳۷۷.

۱۱. میلانیان، هرمز، گسترش و تقویت فرهنگی زبان فارسی، تهران ،۱۳۵۱.

12. Anderson, J. 1983: *syliable simpilification in the speech of second language*,learners, Interianguage bulletin.

13. Brown,h.d. 1984 3rd Ed. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs,KIJ. Prentice- HaLL

14. Brown,R. 1973. *A first Language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

15. Chastain, K.1988 (3rd,Ed.): *Developing Second-lan- guage skills, Hardcourt Brace* Jovanovich.Inc

16. Chomsky, N. 1984: *Changing perspectives on Knowledge and use of language*, M.I.T.

17. Cook, V.J. 1985: *Universal grammar and second language learning*. Journal of Applied Linguistics.

18. Gardener, R. and Lambert, W. 1972: *Attitudes and motivation in second language learning*.Rowley ,MA: Newbury Press.

19. Krashen, S. 1981:*Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

20 ....., 1982: *Principles and practices of second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

21 ....., 1985: *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.

22 ....., 1989: *Language Acquisition and Second Language Education*, Prentice Hall International.

23. Richard J.C. and Rogers T.C.1986: *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge University Press.

24. Widdowson, H.G. 1992: *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

دکتر امان قرائی مقدم

بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری زبان فارسی و شیوه‌های علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان در مناطق غیرفارسی زبان

شهرستان بجنورد- سال تحصیلی ۷۶-۷۵

چکیده

وجود زبان‌ها و گویش‌های متفاوت و متعدد در همه کشورهای جهان[۱]، از جمله کشور ما و به رسمیت شناختن زبان واحدی که مسائل سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، حفظ وحدت ملی، و یکپارچگی کشور ایجاب می‌کند و زبان "رسمی" (معیار) نامیده می‌شود، همواره مسائل و مشکلاتی را هم برای نظام آموزش و پرورش و معلمان و هم برای دانش‌آموزانی که گویش دیگری دارند، و با زبان رسمی بیگانه‌اند و در این گونه مناطق زندگی می‌کند و از لحاظ آموزش زبان رسمی که پایه و اساس آموزش و پرورش هر کشوری است به وجود می‌آورد.

---

۱. طبق گزارش یونسکو در ۲۰۰ کشور مستقل جهان حدود ۴۰۰۰ زبان مختلف وجود دارد. نک: میگوئل سیگوان و مک کی، کتاب آموزش و مسئله دوزبانگی، ترجمهٔ واقدی و دیگران، ۱۳۶۹، ص ۵.

این مسائل و مشکلات در کشور ما نیز که با زبان‌ها و گویش‌های متفاوتی رو به روست و زبان مادری کودکان زیادی غیر از زبان رسمی و ملی (زبان فارسی) است از لحاظ آموزش زبان فارسی وجود دارد که این تحقیق میدانی کوشیده تا این مسأله را در یکی از مناطق کشور یعنی شهرستان بجنورد که دارای گویش‌های متفاوتی نظیر: ترکی، کردی، ترکمنی، بلوچ و تات است و در کشور منحصر به فرد می‌باشد مورد بررسی و مطالعه قرار دهد. تا دریابد که چه موانعی بر سر راه آموزش زبان فارسی و علاقه‌مند کردن کودکان به فراگیری زبان فارسی وجود دارد؟

چگونه می‌توان آن موانع را از سر راه برداشت؟ و در نتیجه شیوه‌های علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به زبان فارسی در این گونه مناطق چه می‌تواند باشد؟

۱. موضوع، اهمیت و اهداف تحقیق

یکی از پدیده‌های اجتماعی که در جوامع کنونی به چشم می‌خورد و معضلات و مشکلات فراوانی را برای "دولت‌های ملی" موجب گردیده گروه‌های قومی و اجتماعی هستند که "زبان ملی" (زبان معیار) را یا به کار نمی‌برد یا کم‌تر مورد استفاده قرار می‌دهند.

این‌گونه اجتماعات، که در درون یک کشور و ملت زندگی می‌کنند، از طریق ساخت یک "اجتماع گفتاری" یا "گویش"[1] بر حالت منحصر به فردشان تأکید

---

۱. گویش: واژهٔ گویش در برابر فارسی واژه "لهجه" است. ولی تاکنون دقیقاً روشن نیست که در چه مفهومی به کار می‌رود. در عرف زبان فارسی، گویش یا لهجه در تقابل با واژهٔ زبان قرار دارد. گوینده هر گاه واژه گویش یا لهجه را به کار می‌برد منظورش چیزی جز زبان و هر گاه واژه زبان را به کار می‌برد بدین معنی است که از گویش یا لهجه سخن می‌گوید، ولی آیا به درستی بین زبان و گویش تفاوتی وجود دارد؟ با تعاریف گوناگونی که از "زبان علمی" صورت گرفته نتیجه گرفته می‌شود که هیچ اختلاف و تقابلی بین گویش و زبان وجود ندارد. گویش مانند زبان ابزار ارتباطی است و ماهیت هر دو یکی است و هر کجا بتوانیم واژه زبان را به کار ببریم می‌توانیم واژه گویش را نیز به کار ببریم و بر عکس، اما در

می‌ورزند که هم از جهت واژگان و هم از لحاظ تلفظ و دستور زبان با زبان ملی (معیار)، که یک صورت زبانی یعنی گویش گروه اجتماعی و سیاسی مسلط است و رسانه‌های همگانی مانند رادیو، تلویزیون، روزنامه آن را تقویت می‌کنند، متفاوت است.

گویش‌های منطقه‌ای یا قومی از آن جهت که نوعی "حس مشترک" اجتماعی را تقویت می‌کنند، غالباً دارای اهمیت سیاسی و اجتماعی‌اند. از این رو، کسانی که زبان معیار را به کار نمی‌برند و به آن تکلم نمی‌کنند، غالباً آنها را غیر معیار تلقی می‌کنند. ولی این یک برداشت قوم مدارانه[1] یا زبان مدارانه[2] است، زیرا روی هم رفته، هر انسانی در هر جامعه‌ای از نوعی گویش استفاده می‌کند و خوار شمردن برخی گویش‌ها، تنها منعکس کننده برتری اجتماعی گروهی است که گویش آنها به "زبان معیار" تبدیل شده است.

گذشته از این گویش‌های متفاوت، ممکن است در یک کشور، زبان‌های گوناگونی نیز رواج داشته باشد که در واقع بیش‌تر کشورها از جمله کشور ما، چنین وضعی دارد. برای مثال در ایالات متحده امریکا، زبان اسپانیایی پس از زبان انگلیسی

عرف، تفاوت‌هایی را بین زبان و گویش باز می‌شناسند که به چند مورد اشاره می‌کنیم:

۱- زبان‌ها در منطقهٔ بزرگی از نظر جغرافیایی به کار می‌روند در صورتی که گویش‌ها در مناطق محدود جغرافیایی کاربرد دارند.

۲- شماره افراد یک گروه اجتماعی زبانی از شمار افراد یک گروه اجتماعی گویشی بیش‌تر است.

۳- زبان‌ها، عموماً دارای گونه نوشتاری‌اند (صورت مکتوب) ولی گویش‌ها فاقد خط می‌باشند.

۴- گویش‌ها از یک سنت ادبی برخوردار نیستند اما زبان‌ها معمولاً دارای یک سنت ادبی‌اند.

۵- زبان‌ها عموماً در یک محدودهٔ جغرافیایی سیاسی به طور همگانی به کار می‌روند و در حقیقت دارای رسمیت‌اند ولی گویش‌ها در منطقه سیاسی کاربرد خود، رسمیت ندارند. (نک: مجموعه مقالات مردم‌شناسی، انتشارات وزارت فرهنگ و آموزش عالی، سال ۱۳۶۲، ص ۱۹.)

1. Ethno Centrism

2. Language Centrism

رایج‌ترین زبان است و در دهه ۱۹۸۰ تنها در شهر نیویورک بیش از صدهزار دانش‌آموز در برنامه دبیرستانی دو زبانه ثبت نام کرده‌اند که ۷۵ ٪ آنها برنامه اسپانیایی و بقیه برنامه‌های چینی، کرئول، کره‌ای و هندی را برگزیده‌اند[۱].

در ترکیه نیز دست کم دومیلیون نفر هستند که با زبان کردی سخن می‌گویند و با آن که سرکوب می‌شوند، (زیرا دولت از جنبش سیاسی کردها هراسان است) با این همهٔ جمعیت کرد ترکیه، زبان کردی را به عنوان نشانه "هویت فرهنگی" هم چنان حفظ می‌کنند.[۲]

در کشور ما نیز بعد از زبان فارسی (زبان معیار) زبان ترکی و کردی بیش‌ترین تعداد جمعیت را به خود اختصاص داده‌اند و قریب به ۱۵ میلیون نفر را در بر می‌گیرند[۳] که در آذربایجان، کردستان، فارس و خراسان زندگی می‌کنند و مانند همه کشورهای مشابه، مسائل و مشکلاتی در راه زبان آموزی و علاقمند کردن آنها به زبان معیار (زبان فارسی) وجود دارد که این تحقیق میدانی کوشیده تا این مسأله را در یکی از مناطق کشور یعنی شهرستان بجنورد که دارای زبان و گویش‌های محلی نظیر: ترکی، کردی، ترکمنی، بلوچی و تاتی[۴] است و دارای خصوصیات منحصر

---

۱. دانیل بیتس - فرد پلاک (Daniel Bates & Fred Plag)*انسان‌شناسی فرهنگی*، ترجمه محسن ثلاثی، انتشارات علمی، ۱۳۵۷، ص ۴۶۲ و ۴۶۳.   ۲. دانیل بیتس - فرد پلاک، منبع پیشین.

۳. آمار دقیق جمعیت غیرفارسی زبان که عبارت از ترک، ترکمن، کرد، عرب، لر و بلوچ است متأسفانه به طور دقیق مشخص نیست. در *جغرافیای مفصل ایران* (تألیف دکتر ربیع بدیعی، ۱۳۶۲، ص ۸۰)، جمعیت آنها ۷۱۹۰۰۰۰ نفر اعلام شده است. در آن سال کل جمعیت کشور ۲۲/۰۷۱/۰۰۰ بوده است (سالنامه آماری ۱۳۶۲).

و در کتاب سال اروپا (۱۹۹۸ ج ۱، ص ۱۷۰۲) (*The Europa warld year book;* 1998. vol 1,p1702)از کل جمعیت ایران ۵۰ ٪ را فارسی زبان، ۲۷ ٪ را ترکی و ۲۳ ٪ بقیه را کردی، ترکمنی، عرب و بلوچی و غیره ذکر کرده است ولی همان‌طور که گفته شد با تمام تلاشی که به عمل آمده در هیچ کدام از سرشماری‌ها و جغرافیای مفصل ایران جمعیت غیر فارسی زبان مشخص نیست.

۴. تات (tat) کلمه ترکی است که به اقوام غیرترک اطلاق می‌شود و به لهجه تاتی سخن گویند. (نک، دکتر معین،

به فردی نسبت به سراسر کشور است که در سطحی حدود ۴۰۰۰۰ کیلومتر مربع خراسان شمالی (که تقریباً تمامی گروه‌های موجود در ایران در آنجا زندگی می‌کنند[۱]) مورد مطالعه و بررسی قرار دهد و دریابد که چه موانعی بر سر راه آموزش زبان فارسی و علاقه‌مند کردن کودکان به فراگیری زبان فارسی وجود دارد؟ چگونه می‌توان آن موانع را از سر راه برداشت؟ و در نتیجه شیوه‌های علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به زبان فارسی در این‌گونه مناطق چه می‌تواند باشد؟

۲- اهمیت و اهداف تحقیق

اهمیت و اهداف این تحقیق آن است که:

۱-۲- عوامل مؤثر در عدم یادگیری درست زبان فارسی را در این‌گونه مناطق تا حد امکان مشخص می‌نماید.

۲-۲- معلمان و راهنمایان تعلیماتی را در اتخاذ شیوه‌های صحیح تدریس، راهنمایی می‌کند.

۳-۲- عواملی را که موجب موفقیت تحصیلی و علاقه‌مندی دانش‌آموزان به زبان فارسی می‌شود روشن می‌نماید.

۴-۲- عوامل مؤثر بر یادگیری زبان فارسی و شیوه‌های علاقه‌مند سازی دانش‌آموزان را به فراگیری زبان فارسی در این‌گونه مناطق مشخص کند.

۵-۲- مشکلات و موانعی را که در راه یادگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان غیر فارسی زبان وجود دارد مشخص می‌کند.

۶-۲- به مسؤولان و برنامه ریزان کمک می‌کند تا نسبت به تربیت و به کارگیری نیروی انسانی کارآمد و مناسب در این‌گونه مناطق اقدام کنند.

۷-۲- بستر مناسبی جهت تحقق اهداف نظام آموزشی کشور در این‌گونه

فرهنگ فارسی، بخش اعلام، ص ۳۶۸).

۱. عبدالحسین سعیدیان، کتاب مردمان ایران، انتشارات علم و زندگی، سال ۱۳۷۵، چاپ اول، ص ۵۵۴.

مناطق می‌گردد.

۸-۲- با استفاده از نتایج این تحقیق از به هدر رفتن یا اسراف هزینه‌های اضافی در نظام آموزشی نقاطی که گویش محلی دارند جلوگیری به عمل می‌آید.

۳- فرضیه‌ها

با توجه به آنچه در بالا گفته شد، فرضیه‌های این تحقیق عبارت‌اند از:

۱-۳- لوحه‌ها، تصاویر و مطالبی که در کتاب‌های فارسی در نظر گرفته شده بر یادگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزانی که گویش محلی دارند مؤثر است.

۲-۳- علاقه و آگاهی معلمان از اصطلاحات گویش‌های محلی و شیوه‌های تدریس در این مناطق بر یادگیری و علاقه‌مند سازی دانش‌آموزان غیر فارسی زبان مؤثر است.

۳-۳- رسانه‌های گروهی و مواد کمک آموزشی در یادگیری و علاقه‌مند سازی دانش‌آموزان غیر فارسی زبان به فراگیری زبان فارسی مؤثر است.

۴-۳- میزان تحصیلات و رضایت والدین و اطرافیان در یادگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزانی که گویش محلی دارند به زبان فارسی مؤثر است.

بدین منظور محقق با استفاده از پرسشنامه‌ای که براساس مقیاس لیکرت (بدون درجه بندی کردن یعنی همه گزینه‌ها دارای ارزش مساوی بوده‌اند) تنظیم شده و دارای ۲۶ سؤال بوده است، ۱۱۰ نفر (۷۵ مرد و ۳۵ زن) از آموزگارانی را که در پنج بخش نامبرده در زیر مشغول به کار بوده‌اند مورد پرسش و مصاحبه قرار داده است.

۴- محدوده تحقیق

محدوده تحقیق شامل پنج بخش زیر است:

۱-۴- بخش مرکزی: (دارای لهجه‌های فارسی، ترکی، کردی، ترکمنی)

۲-۴- بخش جاجرم: (دارای لهجه‌های جاجرمی)

۴-۴- بخش مانه و سملقان: (دارای زبان و لهجه‌های ترکی، ترکمنی، کردی)

۵-۴- بخش گرمخان: (دارای زبان و لهجه‌های ترکی، کردی، تاتی) که محل جغرافیایی این بخش‌ها بر روی نقشه زیر مشخص شده است.

نقشه محل مورد تحقیق



۵- نمونه آماری

نمونهٔ آماری یا حجم نمونهٔ این تحقیق، که براساس تعداد جمعیت هر منطقه از لحاظ تنوع گویش‌ها و در نتیجه تعداد دانش‌آموزان غیرفارسی زبان (ترکی، کردی و ترکمنی) دارای فراوانی بیش‌تری بوده‌اند انتخاب شده‌اند، از این قرار است:

از بخش مرکزی که بیش‌تر فارسی زبان هستند، ۵ نفر، از بخش مانه و سملقان که زبان اکثریت جمعیت آنجا را ترکی، کردی و ترکمنی تشکیل می‌دهد ۴۵ نفر، از بخش راز و جرگان ۳۲ نفر، از بخش گومه و جاجرم ۱۲ نفر، و از بخش حصار و گرمخان ۱۶ نفر، جمعاً ۱۱۰ نفر معلم انتخاب شده پرسشنامه در اختیار آنها قرار گرفته و در برخی موارد با آنها مصاحبه به عمل آمده است.

در اینجا لازم است قبل از آنکه روش تجزیه و تحلیل آماری مورد استفاده را بیان کنیم برای آشنایی بیش‌تر اشاره‌ای به پراکندگی گویش‌ها در این منطقه بنماییم:

۵-۱- پراکندگی زبان ترکی

ترک‌ها مناطق خاصی را برای سکونت برنگزیده‌اند و از پراکندگی مشخصی هم پیروی نمی‌کنند و اینجا و آنجا و میان دهات دیگر (کرد، ترکمن، فارس) مستقر گشته‌اند. این دهات غالباً در بین دهات دیگر محصور بوده و تعداد آنها نسبت به آبادی‌های کردنشین کم‌تر است (این وضعیت علاوه بر شهرستان بجنورد، در شیروان و قوچان کاملاً وجود دارد)

مهم‌ترین دهات ترک نشین در قلمرو مورد مطالعه عبارت‌اند از:

روستاهای غلامان، رباط، تازه قلعه، قتلیش، آلماد، و شن. ترک‌های رباط و غلامان و آلماد و شن در اصل گرمابی هستند و ازگرماب روسیه، که در حدود ۲۰ کیلومتری شمال رباط قرار دارد، پس از انقلاب روسیه به ایران آمده‌اند.

ترک‌های تازه قلعه، مخلوطی از ترک‌های مهاجر روسیه و اهالی آذربایجان ایران هستند که از سراب، تبریز، مرند و ارومیه به آنجا کوچ کرده‌اند.

۵-۲- پراکندگی زبان کردی

کردها در تمام شهرهای شمال خراسان از جمله شهرستان بجنورد بیش‌ترین تعداد جمعیت را به خود اختصاص داده‌اند و مانند ترک‌ها از پراکندگی مشخصی پیروی نمی‌کنند.

به عبارت دیگر، در یک دره یا یک منطقه مثلاً راز وجرگلان یا مانه و سملقان یک ده کرد است یک ده ترک و یک ده فارس و خلاصه بافت متفاوتی از گویش‌ها در کنار هم زندگی می‌کنند. (این وضعیت در سراسر خراسان شمالی مشاهده می‌شود) کردها گروه‌های مشخصی دارند و در اصل وابسته به ایلات مختلفی می‌باشند.

۵-۳- پراکندگی زبان ترکمنی

روستاهای ترکمن در یک ناحیهٔ جغرافیایی مشخص از شمال بجنورد به سوی غرب و دهستان جرگلان و مانه و سملقان متمرکزاند و نسبتاً گروه بسته‌ای می‌باشند.

ترکمن‌ها تیره‌های متعددی دارند که مهم‌ترین آنها تیره‌های: تکه، قورلی، کوکلن و یموت است. هر یک از تیره‌ها ممکن است دارای طوایف متعدد دیگری باشند؛ از جمله: مورچه لی از تیره یموت است و از شمالی‌ترین نقاط بجنورد یعنی روستای بش دره و تکله قوز تا غربی‌ترین نواحی شمال غربی بجنورد یعنی حوالی اینچه برون و در مغرب کوکلن‌ها ساکن هستند.

روستاهای یموتی در خارج از منطقه بجنورد از حوالی مراو تپه به بعد قرار دارند مهم‌ترین روستاهای تکه از شرق به مغرب عبارت‌اند از:

تکله قوز، بش دره، قوری دربند، دویدوخ که همگی در بخش جرگلان هستند و پراکندگی جغرافیایی مشخص دارند.

ترکمن‌های تیره نخورلی از پراکندگی جغرافیایی منظم‌تری تبعیت می‌کنند و اغلب روستاهای آنها در مسیر دره و رودخانه جرگلان دیده می‌شود. از جمله روستاهای آنها: باغلق، بیگ پولاد، گرکز اسمی، کرپشلی، کیلو پنجه، قره آغاج ، آق دولی و...

حال آنکه تا حدودی با وضعیت منطقه مورد مطالعه از لحاظ پراکندگی گویش‌ها آشنا شدیم اجازه می‌خواهد به روش تجزیه و تحلیل آماری در این تحقیق بپردازد.

۶- روش تجزیه و تحلیل آماری

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های آماری این تحقیق، که به وسیله پرسشنامه و مصاحبه حاصل شده، از دو روش توصیفی، یعنی تعداد و درصد و استنباطی به وسیله محاسبه کای اسکویر (خی ۲ X^2)، استفاده گردیده است.

به این معنی که پس از تنظیم جداول براساس تعداد و درصد میزان تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل را بر متغیرهای وابسته یا تابع مشخص و سپس یافته‌ها را که شامل ۲۶ مورد (۲۶ سؤال) هستند مورد تجزیه و تحلیل قرار داده و نتیجه‌گیری به عمل آورده است.

سرانجام برای آنکه نتیجهٔ جدال توصیفی مورد بررسی مجدد قرار گیرد با استفاده از فرمول کای اسکویر (خی ۲ $X^2 = \Sigma = \frac{(O-E)^2}{E}$) به محاسبه خی ۲ ($X^2$) پرداخته‌ایم.

چنانچه X^2 محاسبه شده با درجه آزادی df معین از X^2 جدول بزرگ‌تر باشد فرض H_0 رد خواهد شد و رابطه معنی‌دار است و نتیجه جدول مجدداً تأیید خواهد گردید. در غیر این صورت، فرض H_0 را نمی‌توان رد کرد و رابطه معنی‌دار نیست و احتمال شانسی و تصادفی بودن پاسخ‌ها می‌رود و گرایش وجود ندارد.

در اینجا O مشاهده شد در هر سؤال تعداد افرادی است که هر یک از گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم را انتخاب کرده‌اند و E تعداد مورد انتظار است. چون در بین یک گروه مشابه (معلمان) انجام گرفته و پاسخ‌ها از نظر ارزشی تفاوتی نداشته‌اند. بنابراین E مورد انتظار در هر سؤال برابر(۲۲= ۵÷۱۱۰) است، یعنی انتظار داشته‌ایم (طبق قانون احتمالات شیرخط) که به هر یک از گزینه‌های فوق ۲۲ نفر یا $\frac{1}{2}$ افراد پاسخ دهند.

در این صورت جدول محاسبه به گونه زیر در نظر گرفته شده است:

	O	E	$(\|O-E\|-\cdot/\Delta)$	$(\|O-E\|-\cdot/\Delta)^{۲}$	$\frac{(\|O-E\|-\cdot/\Delta)^{۲}}{E}$
خیلی زیاد		۲۲			
زیاد		۲۲			
متوسط		۲۲			
کم		۲۲			
خیلی کم		۲۲			
					$X^2=$

سپس همان طور که گفته شد با استفاده از فرمول

$(X^2 = \Sigma = \frac{(O-E)^{۲}}{E}$

X^2 را محاسبه کرده‌ایم. (درجه آزادی =df در تمام سؤالات ۴ می‌باشد. به جز سؤال شمارهٔ ۲۰ که درجه آزادی آن df=۲ است)

در جدول فوق (۰/۵-) مربوط به دخالت تصحیح یتیس (Yates Correction) است.

۷- یافته‌های تحقیق و تجزیه و تحلیل آنها

همان‌طور که گفته شد، به منظور بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری زبان فارسی و شیوه‌های علاقه‌مند سازی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به زبان فارسی، جمعاً چهار فرضیه و ۲۶ سؤال بسته طبقه‌بندی شده در پرسشنامه مطرح گردیده است. در نتیجه، اصل تحقیق شامل ۲۶ جدول (تعداد و درصد) و ۲۶ جدول (محاسبه X^2) یعنی جمعاً ۵۲ صفحه، همراه با نتیجه گیری از آنها را در برمی‌گیرد که به دلیل حجیم بودن برای ارائه در یک مقاله مناسب نیست.

بدین لحاظ سعی شده تا در مورد سؤالات مربوط به هر فرضیه، جدول

مقایسه‌ای رسم شود و در آن. نوعِ سؤال، میزان تأثیر، تعداد و درصد و خی X^2 محاسبه شده ارائه گردد تا خواننده همان نتیجه‌ای را که از جدول می‌توانست بگیرد، دریابد و در عین حال برای مقاله مناسب باشد:

سپس یافته‌های تحقیق را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل و با نتایج تحقیقی که در مورد بررسی مسائل و مشکلات دانش‌آموزان دو زبانهٔ کلاس اول ابتدایی در یادگیری زبان فارسی در منطقه آذربایجان غربی [1] به عمل آمده بود مورد مقایسه قرار خواهیم داد تا نتایج دو تحقیق، مورد مقایسه و تأثیر یا عدم تأیید سؤالات بهتر و مستدل‌تر روشن شود که اکنون به ارائه جدول مقایسه‌ای شماره (۱) و نتیجه‌گیری از آن می‌پردازیم:

---

۱. محمود شفیع‌زاده، دکتر محمد حسین کشاورزی، دکتر حسن پاشا شریفی، انتشار به صورت پلی کپی توسط مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، سال ۱۳۷۲.

جدول شماره (۱). جدول مقایسه‌ای توزیع فراوانی میزان تأثیر سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به فرضیه یک بر حسب تعداد، درصد و x^2 (خی۲)

شماره سؤال	میزان تأثیر / سؤالات مربوط به فرضیه یک	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		جمع		x^2
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۱	به نظر شما تا چه اندازه مطالب کتابهای فارسی بر علاقه‌مندی به فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۲۰	۱۸/۱۸	۲۰	۱۸/۱۸	۲۰	۱۸/۱۸	۵۰	۴۵/۴۶	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۵۵/۶۵
۲	به نظر شما تا چه اندازه همراه کردن تصاویری، با زندگی واقعی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان در کتاب فارسی بر علاقه‌مندسازی آنها به فراگیری زبان فارسی مؤثر است؟	۳۰	۲۷/۲۷	۵۵	۵۰	۵	۴/۵۵	۲۰	۱۸/۱۸	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۷۹/۹۳
۳	به نظر شما تا چه اندازه افزودن بر تعداد تصاویر لوحه‌های آموزشی در یادگیری زبان فارسی و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۳۰	۲۷/۲۷	۴۰	۳۶/۳۶	۲۰	۱۸/۱۸	۲۰	۱۸/۸	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۳۷/۶۹
۴	به نظر شما تا چه اندازه چاپ کتاب فارسی مخصوص مناطق غیرفارسی زبان در یادگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان به زبان فارسی مؤثر است؟	۱۰	۹/۱	۳۰	۲۷/۲۷	۳۰	۲۷/۲۷	۴۰	۳۶/۳۶	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۴۶/۰۶
۵	به نظر شما تا چه اندازه اختصاص ساعت اضافی جهت آموزش زبان فارسی در افزایش علاقه‌مندی بر فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیر فارسی زبان مؤثر است؟	۴۰	۳۶/۳۶	۴۵	۴۰/۹۱	۲۰	۱۸/۱۸	۵	۴۵/۵	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۷۰/۴۷۲
۶	به نظر شما تا چه اندازه کتابهای داستانی ویژه دانش‌آموزان غیر فارسی زبان در ایجاد علاقه و فراگیری زبان فارسی آنها مؤثر است؟	۴۰	۳۶/۳۶	۵۵	۵۰	۱۵	۱۳/۶۴	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۰۶/۳۶

۱-۷- تفسیر و نتیجهٔ جداول

با توجه به آنچه گفته شد نتایج جداول به ترتیب هر فرضیه به شرح زیر به نظر می‌رسد:

۱-۱-۷- از سؤال شماره "۱" چنین نتیجه گرفته می‌شود که حدود ۶۰٪ از پاسخ دهندگان معتقدند کتاب‌های فارسی موجود برآورندهٔ نیازهای دانش‌آموزان غیرفارسی زبان و ایجاد علاقه به فراگیری فارسی آنها نمی‌باشد.

این نتیجه را علاوه بر آنکه X^2 محاسبه شده (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تأیید می‌کند، تحقیق "بررسی مسائل و مشکلات دو زبانه در کلاس اول ابتدایی و یادگیری زبان فارسی در منطقهٔ آذربایجان غربی[۱]" نیز مورد تأیید قرار می‌دهد. به این معنی که از ۴۹۸ نفر معلم نمونه آماری مورد پرسش، ۵۴/۸ ٪ مطالب کتاب فارسی کنونی کلاس اول را مناسب ندانسته[۲] و اظهار داشته‌اند که بهتر است کتاب مکمل دیگری با محتوای لغات مشترک فارسی و ترکی (در تحقیق ما، کردی، ترکمنی، بلوچی و...) برای این‌گونه دانش‌آموزان تهیه شود. ۳۴/۶٪ نیز تألیف کتاب جدید دیگری را برای این‌گونه مناطق توصیه کرده‌اند. در مورد حجم مطالب کتاب‌های فارسی کلاس اول برای دانش‌آموزان دو زبانه از مجموع ۴۹۸ نمونه آماری تحقیق یاد شده ۱۱۳ یا ۲۲/۷ ٪ اظهار داشته‌اند که حجم مطالب زیاد است و ۳۶۰ نفر یا ۷۲/۳٪ گفته‌اند که متناسب و کافی است.[۳]

---

۱. این تحقیق زیر نظر محمود شفیع‌زاده و با همکاری دکتر محمد حسین کشاورز و دکتر حسن پاشا شریفی در سال ۱۳۷۲ تحت عنوان "بررسی مسائل و مشکلات دانش‌آموزان دو زبانه کلاس اول ابتدایی در یادگیری زبان فارسی در منطقهٔ آذربایجان غربی" (شهرهای ارومیه، سلماس، خوی، شاهین دژ، میاندوآب و ماکو) بر روی ۴۹۸ نفر از معلمان شاغل مرد و زن به اجرا درآمده و به صورت پلی کپی جلد شده به وسیله مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم منتشر شده است.

۲. منبع پیشین، ص ۱۶۹

۳. منبع پیشین، ص ۱۰۰

۷-۱-۲-از سؤال شماره "۲" نتیجه گرفته می‌شود که ۷۷/۲۷ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که همراه کردن تصاویر کتاب و لوحه‌های آموزشی با زندگی واقعی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان تا حدود زیادی در زبان‌آموزی و علاقه‌مندسازی آنان به فراگیری زبان فارسی مؤثر است.این نتیجه را خی ۲ محاسبه شده، چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است، تأیید می‌کند.

۷-۱-۳-نتیجه سؤال شماره "۳" نیز نشان می‌دهد که ۶۳/۶۳ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که افزایش تصاویر، در کتاب‌های موجود فارسی و هم چنین لوحه‌های آموزشی در افزایش یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان و نیز ایجاد علاقه در آنها بسیار مؤثر است.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده (چون از خی ۲ جدول بزرگتر است) تأیید می‌کند، تحقیق یاد شده در فوق نیز تأیید می‌نماید و استفاده از کتاب‌های مصور به عنوان وسیله کمکی برای آموزش زبان فارسی را در این گونه مناطق مورد تأیید قرار می‌دهد.[۱]

۷-۱-۴-نتیجهٔ سؤال شماره "۴" نشان می‌دهد با آنکه در حدود ۵۰٪ از پاسخ دهندگان با چاپ کتاب مخصوص این‌گونه مناطق، به دلیل لطمه‌زدن به وحدت ملی و انسجام فرهنگی، هزینه زیاد برای دولت و اینکه چون هدف اصلی، آموزش زبان فارسی است و می‌باید از اول پایه‌های زبان‌آموزی کودکان بر اصول فارسی بناگردد، موافق نیستند اما معتقدند بهتر است برای ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان بر تنوع مطالب و تصاویر کتاب‌های درسی افزوده شود.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تأیید می‌کند تحقیق نامبرده فوق نیز می‌پذیرد؛ زیرا ۷۳/۱٪ از ۴۹۸ نفر نمونه

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۰.

آماری معتقدند که نیازی به چاپ کتاب به دلیل افزایش هزینه در این‌گونه مناطق وجود ندارد[۱] و بهتر است با استفاده از کتاب‌های داستانی و کمک درسی و مطالب تکمیلی از کتاب‌های موجود به صورت مفیدتری برای آموزش زبان فارسی استفاده کرد.

۷-۱-۵- نتیجه سؤال شماره "۵" نشان می‌دهد ۷۷/۲۶ ٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند که ساعات اختصاص یافته به آموزش کتاب فارسی برای دانش‌آموزان غیرفارسی زبان کافی نیست و می‌باید زمان بیش‌تری به این اختصاص یابد.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی "۲" محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق نامبرده شده در فوق نیز تأیید می‌کند و حاکی است که از ۴۹۸ نفر نمونه آماری ۲۷۵ نفر یا ۵۶/۷ ٪ افزودن طول سال تحصیلی در کلاس اول را در این‌گونه مناطق تا اندازه زیادی در حل مشکلات یادگیری زبان فارسی شاگردان مؤثر دانسته‌اند.[۲]

۷-۱-۶- از سؤال شماره "۶" چنین نتیجه گرفته می‌شود که ۸۶/۳۶٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که استفاده از کتاب‌های داستانی و کمک درسی در فراگیری و ایجاد علاقه در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به یادگیری زبان فارسی مؤثر است.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز تأیید می‌نماید؛ زیرا ۸۸ ٪ پاسخ دهندگان به آن تحقیق، معتقدند که استفاده از کتاب‌های قصه و مصور، نمایشنامه، قصه‌های محلی و بیان مطالب درسی به صورت قصه به زبان فارسی بسیار مفید و مؤثر است.[۳]

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۴.
۲. منبع پیشین، ص ۹۶.
۳- منبع پیشین، ص ۹۶ و ۱۵۱ (جدول).

نتیجه آنکه

اولاً، لوحه‌ها، تصاویر و مطالب کتاب‌های درسی برآورنده نیازهای دانش‌آموزان این‌گونه مناطق نیست؛ زیرا این کتاب‌ها، مخصوص فارسی زبانان شهری نگاشته شده است.

ثانیاً، اگرچه با چاپ کتاب ویژه این‌گونه مناطق موافق نیستند، عقیده دارند که می‌باید بر عناوین، تصاویر و مطالب تکمیلی کتاب‌های موجود افزوده گردد.

علاوه بر این، ساعات اختصاص یافته برای آموزش کتاب فارسی به دلیل اشکالات زبانی که دانش‌آموزان این‌گونه مناطق دارند به هیچ وجه کافی نیست و می‌باید بسیار افزایش پیدا کند.

در نتیجه، اگر چه فرضیهٔ اول تحقیق، یعنی لوحه‌ها، تصاویر، و مطالبی که در کتاب‌های فارسی در نظرگرفته شده، بر یادگیری و علاقه‌مند سازی دانش‌آموزانی که گویش محلی دارند مؤثر است بهتر است که مطالب، کتاب‌های تصاویری، لوحه‌ها، و کتاب‌های تکمیلی دیگری به آن افزوده شود و کلاس فارسی و ساعات درس آموزشی کتاب فارسی افزایش پیدا می‌کند.

جدول شماره (۲). جدول مقایسه‌ای توزیع فراوانی میزان تأثیر سؤالات ۸ تا ۱۶ مربوط به فرضیه شماره ۲ بر حسب تعداد، درصد و x^2 (خی۲)

شماره سؤال	میزان تأثیر / سؤالات مربوط به فرضیه ۲	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		جمع		x^2
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۷	به نظر شما تا چه اندازه ارتباط عاطفی معلمان با دانش‌آموزان غیرفارسی زبان می‌تواند در فراگیری و علاقه‌مند سازی آنان به زبان فارسی مؤثر باشد؟	۵۰	۴۵/۴۵	۱۵	۱۳/۶۴	۳۰	۲۷/۲۷	۱۵	۱۳/۶۴	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۶۱/۷۹
۸	به نظر شما تا چه اندازه بکارگیری معلمان بومی و محلی در فراگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به زبان فارسی مؤثر است؟	۲۵	۲۲/۷۳	۴۵	۴۰/۹۱	۳۰	۲۷/۲۷	۵	۴/۵۵	۵	۴/۵۵	۱۱۰	۱۰۰	۵۰/۶۱
۹	به نظر شما تا چه اندازه علاقه معلمان نسبت به تدریس در مناطق غیرفارسی زبان در علاقه‌مندی و فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۲۵	۲۲/۸۳	۶۰	۵۴/۵۴	۲۵	۲۲/۷۳	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۰۶/۵
۱۰	به نظر شما تا چه اندازه استفاده معلم از کلمات مشترک و محسوس و قابل درک دانش‌آموزان غیرفارسی زبان در فراگیری و علاقه‌مندسازی آنها به زبان فارسی مؤثر است؟	۵۵	۵۰	۴۵	۴۰/۹	۱۰	۹/۱	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۱۹/۰۵
۱۱	به نظر شما تا چه اندازه حضور مرتب معلمان در کلاس در علاقه‌مند سازی و فراگیری دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان به زبان فارسی مؤثر است؟	۵۵	۵۰	۴۰	۳۶/۳۶	۱۰	۹/۱	۵	۴/۵۵	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۰۱/۳۳
۱۲	به نظر شما تا چه اندازه تأکید معلمین سایر دروس در فراگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به زبان فاسی مؤثراست؟	۱۵	۱۳/۶۴	۳۵	۳۱/۸۱	۴۵	۴۰/۹	۱۰	۹/۱	۵	۴/۵۵	۱۱۰	۱۰۰	۵۰/۴۲
۱۳	به نظر شما ا چه اندازه تدریس معلمین زن در کلاسهایی که اکثریت آن را دختران تشکیل می‌دهند در فراگیری و علاقه‌مندی دانش آموزان غیرفارسی زبان به زبان فارسی مؤثر است؟	۲۰	۱۸/۱۸	۴۰	۳۶/۳۶	۲۰	۱۸/۱۸	۵	۴/۵۵	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۹۷/۶۹
۱۴	به نظر شما تا چه اندازه استفاده از روش تدریس مستقیم به زبان فارسی در یادگیری و علاقه‌مندی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به زبان فارسی مؤثر است؟	۲۵	۲۲/۷۳	۶۰	۵۴/۵۴	۲۰	۱۸/۱۸	۲۰	۱۸/۱۸	۵	۴/۵۵	۱۱۰	۱۰۰	۹۷/۶۹
۱۵	به نظر شما تا چه اندازه تشویق معلمان در علاقه‌مندسازی و فراگیری زبان فارسی کودکان غیر فارسی زبان مؤثر است؟	۴۵	۴۰/۹	۶۰	۵۴/۵۵	۵	۴/۵۵	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۴۱/۳۳
۱۶	به نظر شما کلاسهای چندپایه‌ای تا چه اندازه در یادگیری زبان فارسی دانش آموزانی که گویش محلی دارند تأثیر دارد؟	۱۰	۹/۱	۲۰	۱۸/۱۸	۳۰	۲۷/۲۷	۵۰	۴۵/۴۵	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۶۴/۰۶

۷-۱-۷- از سؤال شماره "۷" نتیجه گرفته می‌شود که نزدیک به ۷۰٪ از پاسخ دهندگان (معلمان) معتقدند که ارتباط عاطفی بین معلمان و دانش‌آموزان، عامل مهمی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی کودکان غیرفارسی زبان است.
این نتیجه را نیز خی ۲ محاسبه شده (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تأیید می‌کند.

۸-۱-۷- نتیجهٔ سؤال شماره "۸" نشان می‌دهد که ۷۰ ٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند که استفاده از معلمان بومی و محلی و آموزش دیده تا حدود زیادی در ایجاد علاقه و یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است.
این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز تأیید می‌نماید؛ زیرا از ۴۹۸ نفر نمونه آماری ۲۸۴ نفر یا ۵۷ ٪ اظهار داشته‌اند که معلمان بومی ایجاد علاقه را به فراگیری زبان فارسی در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان تقویت می‌کند و در یادگیری مؤثر است.[۱]

۹-۱-۷- از سؤال شماره "۹" نتیجه گرفته می‌شود که ۷۸ ٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند که علاقه، انگیزه، و تمایل معلمان به خدمت در مناطقی که گویش محلی دارند تأثیر زیادی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در دانش‌آموزان آن مناطق دارد.
این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق نامبرده شده در فوق مورد تأیید قرار می‌دهد و علاقه‌مندی معلمان به خدمت را در این گونه مناطق، عامل مهمی در فراگیری زبان فارسی می‌داند.[۲]

۱۰-۱-۷- نتیجه سؤال "۱۰" نشان می‌دهد که ۹۰/۹ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند

۱- منبع پیشین، ص ۱۰۲.
۲. منبع پیشین، ص ۱۶۶.

که استفاده از کلمات مشترک و قابل فهم بین زبان مادری و زبان دوم (فارسی) و هم‌چنین نمایش اشیا به صورت مجسم در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در دانش‌آموزان غیرفارسی مؤثر است.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق نامبرده شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و حدود ۵۰ ٪ از معلمان نمونه آماری آن منطقه معتقدند که وجود لغات مشترک بین زبان فارسی و گویش در کتاب فارسی اول تا اندازه زیادی در پیشرفت و یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است و بهتر است مطالب کتاب‌های درسی مناطق دو زبانه حاوی لغات مشترک زبان رسمی و گویش محلی باشد.[۱]

۷-۱-۱۱- از سؤال شماره "۱۱" چنین نتیجه گرفته می‌شود که ۸۳/۳۶٪ از پاسخ‌دهندگان (معلمان) معتقدند که مشکلاتی نظیر ایاب و ذهاب و غیره، که برای معلمان این‌گونه مناطق وجود دارد، یکی از مشکلات آموزش و فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان است. این نتیجه را خی ۲ محاسبه شده نیز تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است.)

۷-۱-۱۲- نتیجه سؤال "۱۲" نشان می‌دهد که بیش‌تر از ۵۰ ٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند که تأکید و اهمیت دادن معلمان سایر دروس به ادبیات فارسی تأثیر زیادی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان در این‌گونه مناطق دارد.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و ۵۶ ٪ از معلمان مورد پرسش، صحبت کردن به زبان فارسی در محیط مدرسه را عامل مهمی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان در این‌گونه مناطق به حساب می‌آورند.[۲]

---

۱. منبع پیشین، ص ۸۳- ۱۷۰.
۲. منبع پیشین، ص ۱۸۰ و ۱۵۲ (جدول).

۷-۱-۱۳- نتیجه سؤال شماره "۱۳" نشان می دهد که ۵۴/۵۴ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که بهتر است برای تدریس فارسی در کلاس‌هایی که اکثریت آنها را دختران تشکیل می‌دهد از معلمان زن استفاده شود، زیرا نتیجه بهتری به دست می‌دهد. این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و از مجموع ۴۹۸ نفر ۲۲۶ نفر یعنی ۴۵/۴ ٪، معلمان زن را بیش‌تر مؤثر دانسته و ۲۱۰ نفر یعنی ۲۲/۲ ٪ از بین معلمان زن و مرد تفاوتی قایل نشده‌اند.[۱]

۷-۱-۱۴- از سؤال شماره "۱۴" می‌توان چنین نتیجه گرفت که ۷۷/۲۶ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که در هنگام تدریس فارسی می‌باید تنها از زبان فارسی استفاده شود.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق نامبرده شده نیز مورد تأیید قرار می‌دهد؛ زیرا ۱۰۰ ٪ معلمان تأکید کرده‌اند که در هنگام تدریس، معلم باید تنها از زبان فارسی استفاده کند؛ زیرا بیان مطالب به زبان فارسی عامل مهمی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در دانش‌آموزان این گونه مناطق است. بنابراین مناسب‌ترین روش، صحبت کردن به زبان فارسی است.[۲]

۷-۱-۱۵- نتیجه سؤال شماره "۱۵" نشان می دهد که ۹۵/۱۴ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که شیوه‌های ترغیبی و تشویقی که به وسیله معلمان صورت می‌گیرد عامل مهمی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در کودکان غیرفارسی زبان است. این نتیجه را نیز خی ۲ محاسبه شده تائید می‌کند. (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است)

۷-۱-۱۶- از سؤال شماره "۱۶" چنین نتیجه گرفته می‌شود که حدود ۷۱٪ از

---

۱. منبع پیشین، ص ۹۴ و ۱۸۲.

۲. منبع پیشین، ص ۱۷۱.

پاسخ دهندگان معتقدند که کلاس‌های چند پایه‌ای مشکلی در ایجاد علاقه و فراگیری زبان فارسی در این گونه مناطق ایجاد نمی‌کند، اما معتقدند که نبایستی دانش‌آموزان این گونه کلاس‌ها زیاد باشد، زیرا در آن صورت مضر است.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق نام برده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و ۷۷/۷٪ نمونه آماری معتقدند که تعداد دانش‌آموزان در کلاس‌های اول ابتدایی در این‌گونه موارد نمی‌باید از ۲۵ نفر تجاوز کند.(۱)

نتیجه آنکه

ارتباط عاطفی بین معلمان و دانش‌آموزان، هم چنین استفاده از معلمان بومی و محلی، استفاده از کلمات مشترک و قابل درک، نمایش اشیاء به صورت مجسم، تأکید و اهمیت دادن سایر معلمان به درس ادبیات فارسی، استفاده از معلمان زن در کلاس‌های دوره ابتدایی، استفاده از زبان مستقیم فارسی در هنگام تدریس، و سرانجام استفاده از شیوه‌های ترغیبی و تشویقی، عوامل مهمی هستند که در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است.

در نتیجه می توان گفت که فرضیهٔ شمارهٔ "۲" مورد تأیید قرار می‌گیرد یعنی: **علاقه و آگاهی معلمان از اصطلاحات و گویش‌های محلی و شیوه‌های تدریس در این گونه مناطق بر یادگیری و ایجاد علاقه در دانش‌آموزان به فراگیری زبان فارسی مؤثر است.**

۷-۱-۱۷-نتیجه سؤال شمارهٔ "۱۷" نشان می دهد که ۹۵/۴۵٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند که استفاده از وسایل کمک آموزشی، نقش و اهمیت بسیار زیادی در ایجاد علاقه و یادگیری زبان فارسی کودکان غیرفارسی زبان دارد.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۴ و ۱۷۲.

جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و ۸۹٪ از ۴۹۸ نفر نمونه آماری معتقدند که استفاده از وسایل کمک آموزشی عامل مهمی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی در این گونه مناطق است.[۱]

۱۸-۱-۷- از سؤال شماره "۱۸" نتیجه گرفته می‌شود که نزدیک به ۵۰٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که برای ایجاد علاقه در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به فراگیری زبان فارسی بهتر است در هنگام تدریس و صحبت کردن تنها از زبان فارسی استفاده شود و حتی الامکان از به کار بردن زبان مادری پرهیز گردد.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شد تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و ۱۰۰٪ پاسخ دهندگان به آن تحقیق معتقدند که نمی‌باید معلم در هنگام تدریس از گویش محلی استفاده کند و باید تنها به زبان فارسی صحبت و گفت و گو نماید.[۲]

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۴ و ۱۷۲.

۲. منبع پیشین، ص ۱۷۱.

جدول شماره (۳). جدول مقایسه‌ای توزیع فراوانی میزان تأثیر سؤالات ۱۷ تا ۲۱ مربوط به فرضیه شماره ۳ بر حسب تعداد، درصد و x^2 (خی۲)

شماره سؤال	میزان تأثیر / سؤالات مربوط به فرضیه ۳	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		جمع		x^2
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۱۷	به نظر شما تا چه اندازه وسائل کمک آموزشی در تفهیم و یادگیری زبان فارسی و علاقه‌مند سازی دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان مؤثر است؟	۷۵	۶۸/۱۸	۳۰	۲۷/۲۷	۵	۴/۵۵	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۸۲/۲۵
۱۸	به نظر شما تا چه اندازه ارتباط کلامی مستقیم (بدون برگردان به زبان محلی) برای ترغیب دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به زبان فارسی مؤثر است؟	۲۵	۲۲/۷۳	۲۵	۲۲/۷۳	۲۰	۱۸/۱۸	۴۰	۳۶/۳۶	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۳۵/۵۹
۱۹	به نظر شما تا چه اندازه رسانه‌های گروهی در علاقه‌مند سازی و یادگیری زبان فارسی به کودکان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۶۵	۵۹/۱	۳۵	۳۱/۸۱	۱۰	۹/۱	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۳۷/۲۳
شماره سؤال	نوع ارتباطات / سؤال	کلامی		غیرکلامی		هردو		–		–		جمع		
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۲۰	به نظر شما کدام یک از انواع ارتباطات کلامی و غیرکلامی در علاقه‌مندسازی و یادگیری بهتر زبان فارسی به دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۳۵	۳۱/۸۲	۵	۴/۵۵	۷۰	۶۳/۶۳	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۹۳/۱۵
شماره سؤال	میزان تأثیر / سؤال	تصاویر و نقاشی		ایما و اشاره		نمایش مجسم اشیاء		نمایش فیلم و اسلاید		همه موارد		جمع		
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۲۱	به نظر شما کدام یک از انواع ارتباطات غیرکلامی نامبرده در علاقه‌مندسازی و یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۱۰	۹/۱	۵	۴/۵۴	۲۵	۲۲/۷۳	۵	۴/۵۴	۶۵	۵۹/۰۹	۱۱۰	۱۰۰	۱۱۳/۱۵

۱۹-۱-۷- نتیجه سؤال شماره "۱۹" نشان می‌دهد که ۹۰/۸ ٪ از پاسخ‌دهندگان معتقدند که رسانه‌های گروهی نقش و اهمیت بسیار زیادی در ایجاد علاقه در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به یادگیری زبان فارسی دارد.

این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق نام برده شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می‌دهد و وسایل ارتباط جمعی را در فراگیری زبان فارسی مهم می‌شمارد.(۱)

۲۰-۱-۷- از سؤال شماره "۲۰" چنین نتیجه گرفته می‌شود که ۶۳/۶۳ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که در هنگام آموزش زبان فارسی به کودکان غیرفارسی زبان می‌باید از هر دو نوع ارتباط کلامی و غیرکلامی هم زمان استفاده کردید. این نتیجه را خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است).

۲۱-۱-۷- نتیجه سؤال شماره "۲۱" نشان می‌دهد که ۵۹/۰۹ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که ارتباطات غیرکلامی چون: تصاویر، نقاشی، ایما و اشاره، نمایش فیلم، نمایش مجسم اشیا و... در ایجاد علاقه در دانش‌آموزان غیرفارسی زبان به فراگیری زبان فارسی مؤثر است و می‌باید تا حد امکان از همه آنها در هنگام آموزش استفاده کرد. این نتیجه را نیز خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است).

نتیجه آنکه

استفاده از وسایل کمک آموزشی، استفاده از ارتباط کلامی مستقیم، رسانه‌های گروهی؛ استفاده از انواع ارتباطات کلامی و غیرکلامی هم زمان، استفاده از همهٔ انواع ارتباطات غیرکلامی، در ایجاد علاقه و یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است.

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که فرضیه شماره "۳" مورد تایید قرار می‌گیرد. یعنی: **رسانه‌های گروهی و مواد کمک آموزشی در ایجاد علاقه و یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است.**

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۲.

جدول شماره (۴). جدول مقایسه‌ای توزیع فراوانی میزان تأثیر سؤالات ۲۱ تا ۲۶ مربوط به فرضیه شماره ۴ بر حسب تعداد، درصد و خی x^2

شماره سؤال	میزان تأثیر / سؤالات مربوط به فرضیه ۴	خیلی زیاد		زیاد		متوسط		کم		خیلی کم		جمع		x^2
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۲۲	به نظر شما تا چه اندازه حضور مرتب دانش‌آموزان در کلاس در علاقه‌مندی و یادگیری زبان فارسی کودکان غیر فارسی مؤثر است؟	۳	۲۷/۲۷	۵۵	۵۰	۵	۴/۵۵	۲۰	۱۸/۱۸	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۷۹/۹۳
۲۳	به نظر شما تا چه اندازه والدین و اطرافیان دانش‌آموز غیرفارسی زبان در علاقه‌مندسازی و فراگیری زبان فارسی آنان مؤثرند؟	۲۰	۱۸/۱۸	۴۰	۳۶/۳۶	۲۰	۱۸/۱۸	۳۰	۲۷/۲۷	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۳۷/۶۹
۲۴	به نظر شما تا چه اندازه تحصیلات و سواد والدین و اطرافیان باسواد می‌توانند در یادگیری و علاقه‌مندی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر باشند؟	۷۵	۶۸/۱۸	۳۰	۲۷/۲۷	۵	۴/۵۵	-	-	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۱۸۲/۲۵
۲۵	به نظر شما تا چه اندازه ناراحتی و نارضایتی والدین از رفتن کودکان خود به مدرسه بر یادگیری و علاقه‌مندسازی دانش‌آموزان غیرفارسی زبان مؤثر است؟	۳۰	۲۷/۲۷	۴۵	۴۰/۹۱	۱۰	۹/۱	۲۰	۱۸/۱۸	۵	۴/۵۴	۱۱۰	۱۰۰	۲۴/۰۶
۲۶	به نظر شما تا چه اندازه والدین و اطرافیان دانش‌آموز غیرفارسی زبان می‌توانند در رفع مشکلات آموزشی به معلمان کمک کنند؟	۲۰	۱۸/۱۸	۴۰	۳۶/۳۶	۲۰	۱۸/۱۸	۳۰	۲۷/۲۷	-	-	۱۱۰	۱۰۰	۳۷/۶۹

۲۲-۱-۷- نتیجهٔ سؤال شماره "۲۲" نشان می دهد که ۷۷/۲۷ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که حضور مرتب دانش‌آموزان در کلاس درس، که بنابه دلایل مختلف در این گونه مناطق با اشکال همراه است، مانعی در راه یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان است. این نتیجه را خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است).

۲۳-۱-۷- از سؤال شماره "۲۳" نتیجه گرفته می‌شود که ۵۰ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که والدین و اطرافیان با تأکید و تشویقی که به عمل می‌آورند، عاملی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان در این گونه مناطق هستند.
این را نتیجهٔ خی ۲ محاسبه شده نیز تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است).

۲۴-۱-۷- از سؤال شمارهٔ "۲۴" چنین نتیجه گرفته می‌شود که ۱۰۰ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که خانوادهٔ تحصیل‌کرده و باسواد نقش بسیار مهمی در ایجاد علاقه به فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان این گونه مناطق دارد.
این نتیجه را علاوه بر آنکه خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است) تحقیق یاد شده در فوق نیز مورد تأیید قرار می دهد؛ زیرا در این تحقیق هم ۹۰ ٪ پاسخ دهندگان اظهار داشته که افراد خانواده تحصیل کرده و باسواد نقش بسیار مهمی در آموزش زبان فارسی کودکان دارد.[۱]

۲۵-۱-۷- از سؤال شمارهٔ "۲۵" چنین نتیجه گرفته می‌شود که ۷۰ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که نارضایتی و ناراحتی والدین از رفتن کودکان خود به مدرسه موجب مشکلاتی در راه فراگیری زبان فارسی دانش‌آموزان این گونه مناطق می‌گردد؛ زیرا در این مناطق کودکان از سنین کوچکی در مزرعه و باغ به کمک پدر و مادر می‌روند.

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۰۶ (جدول).

این نتیجه را نیز خی ۲ محاسبه شده نیز تأیید می‌کند(چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است).

۲۶-۱-۷- سرانجام نتیجه سؤال شماره "۲۶" نشان می‌دهد که حدود ۵۵ ٪ از پاسخ دهندگان معتقدند که والدین و اطرافیان با کمک و تشویقی که به عمل می‌آورند می‌توانند در رفع مشکلات آموزشی دانش‌آموزان به معلمان کمک کنند.

این نتیجه را نیز خی ۲ محاسبه شده تأیید می‌کند (چون از خی ۲ جدول بزرگ‌تر است).

نتیجه آنکه

حضور مرتب دانش‌آموزان در کلاس درس، تأکید و تشویق والدین، رضایت والدین از رفتن کودکان خود به مدرسه، کمک و تشویق والدین و از همه مهم‌تر تحصیلات و سواد والدین عوامل مؤثری است در ایجاد علاقه و رفع مشکلات دانش‌آموزان به فراگیری زبان فارسی در این‌گونه مناطق دارد.

به عبارت دیگر، می‌توان گفت که فرضیهٔ شماره "۴" مورد تأیید قرار می‌گیرد؛ یعنی: **میزان تحصیلات و سواد و رضایت والدین در یادگیری و ایجاد علاقه در دانش‌آموزان به فراگیری زبان فارسی مؤثر است.**

۸- پیشنهادها

با توجه به آنچه گذشت، پیشنهادهای زیر در مورد شیوهٔ تدریس به دانش‌آموزان و معلم به نظر می‌رسد:

۱-۸- پیشنهاد در مورد شیوهٔ تدریس زبان فارسی در کلاس‌هایی که گویش محلی دارند:

۱-۱-۸- در هنگام تدریس در کلاس، فقط به زبان فارسی تکلم شود و از گفت و گو به گویش محلی خودداری گردد تا دانش‌آموزان نسبت به فراگیری زبان فارسی احساس نیاز بیش‌تری کنند.

۲-۱-۸- در هنگام تدریس، برای آموزش بهتر و فراگیری بیش‌تر زبان فارسی، مناسب‌تر است که از محسوسات و اشیای محیط اطراف زندگی دانش‌آموزان

استفاده شود و از آنها خواسته شود که اسامی مثلاً در، پنجره، کوه، درخت، گل، محصولات کشاورزی و... را به فارسی بگویند.

۸-۱-۳- برای آموزش بهتر زبان فارسی از دانش‌آموزان خواسته شود تا ضمن اشاره به هر یک از اعضای بدن، نام آنها را به فارسی بگویند.

۸-۱-۴- از زبان ایماء و اشاره و حرکات تجسمی هنگام تدریس فارسی استفاده شود.

۸-۱-۵- در هنگام تدریس لوحه‌ها و آموزش کلمات، بهتر است از جملات کوتاه استفاده شود.

۸-۱-۶- در هنگام تدریس، بهتر است معلم از لغات و کلمات فارسی که کودکان با آن آشنایی بیش‌تری دارند و درک و فهم آنها برایشان آسان‌تر است استفاده کند.

۸-۱-۷- هنگام تدریس سعی شود ابتدا کلمات مشترکی، که تلفظ آنها با زبان فارسی تا حدودی متفاوت است، به صورت فارسی درست تلفظ شوند.

۸-۱-۸- بهتر است در هنگام تدریس، معلمان از شیوهٔ کلامی و غیرکلامی و هر دو همزمان استفاده نمایند.

۸-۱-۹- تصاویر، نقاشی، نمایش مجسم اشیا، نمایش فیلم و اسلاید و... در فراگیری زبان فارسی کودکان غیرفارسی زبان بسیار مؤثر است از آنها بسیار استفاده شود.

۸-۱-۱۰- از وسایل کمک آموزشی که به وسیله معلم یا دانش‌آموزان ساخته یا به وسیله آموزش و پرورش در اختیار مدرسه قرار می‌گیرد حداکثر استفاده به عمل آید و دانش‌آموزان را وادار به ساختن برخی از آنها که امکان‌پذیر است بنمایند.

۸-۱-۱۱- برای ایجاد شوق و علاقه به فراگیری زبان فارسی در کودکان بهتر است از کتاب‌های داستانی مصور استفاده شود.

۸-۱-۱۲- از عکس‌ها و تصاویری که به کلاس آورده می‌شود، نهایت استفاده به عمل آید و از دانش‌آموزان خواسته شود که آنچه از آنها درک کرده‌اند به زبان فارسی

شرح دهند.

۸-۱-۱۳- از کتاب‌های قصهٔ مصور، نمایشنامه، قصه‌های محلی و بیان مطالب درسی به صورت بسیار استفاده شود.

۸-۱-۱۴- از کتاب‌های قصه که لغات مشترک فارسی و گویش محلی دارند استفاده شود.

۸-۱-۱۵- انشاء و نگارش دانش‌آموزان در این‌گونه مناطق بسیار مورد توجه قرار گیرد و به آن اهمیت داده شود.

۸-۱-۱۶- برای آموزش بهتر زبان فارسی و ایجاد علاقه در آنها از دانش‌آموزان خواسته شود که در بحث گروهی کلاس که به طور مرتب تشکیل می‌شود و معلم یا یکی از شاگردان به نوبت آن را اداره می‌کند فعالانه شرکت جویند و بهترین‌ها مورد تشویق قرار گیرند.

۸-۱-۱۷- از دانش‌آموزان خواسته شود در حضور دانش‌آموزان دیگر خاطرات و داستان‌های محلی را به زبان فارسی نقل کنند و کسانی که بهترین هستند مورد تشویق قرار گیرند.

۸-۱-۱۸- طول ساعات تدریس فارسی در کلاس اول ابتدایی باید کوتاه‌تر شود تا کودکان احساس خستگی بیش از حد نکنند و در حدود نیم ساعت باشد.

۸-۱-۱۹- تلفظ برخی از حروف الفبا چون ج، ع، غ، ق و گ، برای این گونه دانش‌آموزان مشکل است. بهتر است با حوصله و دقت، تلفظ درست آنها آموخته شود.

۸-۱-۲۰- تعداد شاگردان کلاس محدود شود و حداکثر از ۲۵ نفر تجاوز نکند.

۸-۱-۲۱- زمان تدریس فارسی در کلاس‌ها، در این گونه مناطق افزایش داده شود.

۸-۱-۲۲- از تحقیر و تمسخر کودکان مخصوصاً در آغاز سال تحصیلی به شدت اجتناب ورزیده شود.

۸-۱-۲۳- با برگزاری مسابقه و دادن جایزه، دانش آموزانی را که لغات فارسی بیش‌تری با استفاده از کتاب در زمان کوتاه‌تر یاد گرفته‌اند تشویق باید کرد.

۸-۱-۲۴- سرودهایی را به زبان فارسی به دانش‌آموزان بیاموزید و از آنها بخواهید که با حضور دیگران آن را بخوانند.

۸-۱-۲۵- در فعالیت فوق برنامه و گردش‌های علمی، توضیحات معلم حتماً باید به زبان فارسی باشد و از دانش‌آموزان بخواهید که گزارش آن را به زبان فارسی بنویسند.

۸-۱-۲۶- معلمان در این‌گونه مناطق کوشش کنند از میران تکالیف درسی به خصوص در روزهای اول سال تحصیلی بکاه‌اند.

۸-۱-۲۷- در هنگام تدریس معلم باید به زبان فارسی درست، و نه شکسته، صحبت کند.

۸-۱-۲۸- به دانش‌آموزان مأموریت‌ها و وظایفی را محول کنید و از آنان بخواهید که فعالیت‌های خود را به زبان فارسی بیان کنند.

۸-۱-۲۹- شاگردان تشویق شوند تا مطالب و خواسته‌های خود را به زبان فارسی بیان کنند.

۸-۱-۳۰-گذراندن دوره‌های آمادگی و پیش دبستانی در یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان بسیار مؤثر است، لازم است آموزش و پرورش در این مورد اقداماتی به عمل آورد.

۸-۱-۳۱- از وسایل ارتباط جمعی، به خصوص فیلم‌های تلویزیونی، برای جلب توجه بیش‌تر دانش‌آموزان به زبان فارسی بیش‌تر استفاده گردد.

۸-۱-۳۲- با توجه به اینکه در مجموع، کتاب‌های روش تدریس موجود برای این گونه مناطق مناسب و کافی نیست، بهتر است در این مورد تجدیدنظر شود.

۸-۱-۳۳- کلیه مسؤولان مدرسه اعم از آموزشی و اداری سعی کنند به زبان فارسی صحبت کنند.

۲-۸- پیشنهادها در مورد معلم

۱-۲-۸- برای تدریس در این گونه مناطق بهتر است از معلمان بومی و محلی آموزش دیده استفاده گردد.

۲-۲-۸- بنابر اظهار پاسخ دهندگان (در مصاحبه) برای تدریس در این گونه مناطق، بهتر است معلمانی که کم‌تر از ۵ سال سابقه تدریس دارند برای آموزش زبان فارسی استفاده شود.

۳-۲-۸- سعی شود به خصوص در کلاس‌هایی که بیش‌تر دانش‌آموزان آن را دختران تشکیل می‌دهند از معلمان زن استفاده شود. به خصوص توصیه می‌شود که در کلاس اول ابتدایی معلم کلاس حتماً از خانم‌ها باشد.

۴-۲-۸- به معلمان علاقه‌مند و موفق در تدریس درس فارسی پاداش داده شود و از آنان تشویق به عمل آید.

۵-۲-۸- از معلمان با تجربه کلاس اول خواسته شود تا با ارائه روش‌های موفق تدریس خود در این گونه مناطق، معلمان تازه کار را راهنمایی و هدایت کنند.

۶-۲-۸- از معلمانی که علاقه‌مند به تدریس در این گونه مناطق هستند برای تدریس استفاده شود.

۷-۲-۸- از معلمانی که دوره‌های تربیت معلم را به طور کامل گذرانده و برای تدریس در این گونه مناطق آماده شده‌اند استفاده به عمل آید.

۸-۲-۸- کلاس‌های آموزش ضمن خدمت برای معلمان این گونه مناطق تشکیل گردد و اولویت و امتیاز خاصی برای شرکت آنها در این گونه دوره‌ها در نظر گرفته شود.

۹-۲-۸- برای ادامهٔ کار معلمان با سابقه و علاقه‌مند در این گونه مناطق و تدریس ایشان به خصوص در کلاس اول از روش‌های تشویقی ویژه استفاده شود.

۱۰-۲-۸- با توجه به مشکلات آموزشی، که معلمان در این گونه مناطق با آن رو به رو هستند، بهتر است در برنامه‌های آموزشی تربیت معلم تغییراتی به عمل آید و

در صورت امکان برای تربیت معلمان این گونه مناطق واحدهای درسی اضافه‌تری با روش‌های ویژه پیش بینی شود.

۱۱-۲-۸- تشکیل کلاس‌های دو زبانه برای معلمان این گونه مناطق بسیار مفید است.

۱۲-۲-۸- از متخصصان تعلیم و تربیت دعوت می‌شود که اساساً برای آموزش دانش‌آموزان غیرفارسی زبان طرح‌ها و روش‌های علمی تازه‌ای تدوین کنند.

۱۳-۲-۸- از مؤلفان کتاب‌های فارسی دورهٔ ابتدایی، به خصوص سال اول، در صورت امکان برای سخنرانی و راهنمایی معلمان در این گونه مناطق دعوت به عمل می‌آید.

۱۴-۲-۸- به طور مستمر و منظم، لوحه‌ها و نشریه‌های آموزشی، به خصوص در زمینه روش تدریس و زبان آموزشی، به این گونه مدارس فرستاده شود.

۱۵-۲-۸- در کتاب‌های درسی این گونه مناطق لااقل در سال‌های اول تحصیلی تجدیدنظر شود. بدین منظور بهتر است برای سهولت آموزش زبان فارسی به وسیلهٔ معلمان، مطالب درسی کتاب‌های این گونه مناطق حاوی لغات مشترک زبان فارسی و گویش محلی باشد.

انشاءاله

دکتر میرجلال‌الدین کزّازی

پارسی و اسپانیایی

اسپانیا از سرزمین‌های نیمروزین اروپاست که پیوسته با پرتغال آبخوستهٔ (= شبه جزیره) ایبریا را پدید می‌آورد. این سرزمین که افزون از ۵۰۰ هزار کیلومتر مربع پهناوری دارد و افزون از ۳۰ میلیون تن جمعیت، از سوی شمال با اقیانوس اطلس و کوهساران پیرنه و از سوی خاور و جنوب خاوری با دریای میانین سپید (= مدیترانه) هم‌مرز است و از سوی جنوب باختری با اقیانوس اطلس و از سوی باختر با پرتغال و همان اقیانوس.

نام اسپانیا از لاتین hispania برآمده است که گفته می‌شود به معنی "سرزمین خرگوشان" (tierra de conejos) بوده است. اسپانیا سرزمینی است با تاریخی پُر فراز و نشیب که در سده‌های شانزدهم و هفدهم میلادی، با گسیل دریانوردانی ماجراجوی و بی‌باک به سرزمین‌های ناشناخته، جهانشاهی پهناوری را پدید نیز آورده است. شیوهٔ فرمانروایی در اسپانیا تا سال ۱۹۳۱ میلادی پادشاهی و از آن پس، تا سال ۱۹۳۶ که جنگ‌های درونی و شهری در این کشور درگرفت، جمهوری بود. پس از این جنگ‌ها، ژنرال فرانکو به قدرت رسید. در این زمان، شیوهٔ فرمانرانی

در اسپانیا مشروطهٔ پادشاهی است و پادشاه کشور خوان کارلوس است.

یکی از ویژگی‌های تاریخی اسپانیا که آن را از دیگر کشورهای اروپایی جدا و برجسته می‌دارد آن است که این سرزمین، از آغاز دههٔ دوم از سدهٔ هشتم میلادی که طارق زیاد سردار مسلمان از ستون‌های هرکول فراگذشت، این ستون‌ها، از آن پس به نام وی جبل‌طارق یا gibaltar خوانده شده است، تا سدهٔ پانزدهم میلادی همچون میانجی و پلی، جهان ترسایی و جهان اسلام را به یکدیگر می‌پیوسته است.

در این چندین سده، تیره‌هایی از مسلمانان بر اسپانیا فرمان رانده‌اند. آنان روزگاری زرین را از دید فرهنگی آغاز نهاده‌اند که هنوز مایهٔ شگفتی و ستایش اسپانیاییان و دیگر اروپاییان ترساست که خشماگین و کینتوز، مسلمانان را از اسپانیا راندند و آیین و فرهنگ ترسایی را دیگر بار در آن گستردند.

تاریخچه

مایهٔ دریغ و شگفتی است که ایران‌شناسی و آموزش زبان پارسی در اسپانیا پیشینه‌ای ندارد و این کشور، از این دید، به هیچ روی با کشورهایی دیگر اروپایی چونان آلمان و فرانسه و انگلستان، سنجیدنی نمی‌تواند بود. نمونه را، در دانشگاه بارسلون که از بزرگ‌ترین دانشگاه‌های اسپانیا شمرده می‌آید، تنها از سال ۱۹۸۸ درس پارسی نو و میانه، به استادی پروفسور لیموزین(۱) دایر گردیده است.

همین استاد در سال ۱۹۸۹ نیز همین مادهٔ درسی را درس گفته است. در سال ۱۹۹۰، همین استاد درآمدی بر زبان‌شناسی ایرانی را درس گفته است و همراه با پروفسور پیرارت(۲) پارسی و سانسکریت را. در همین سال، پروفسور پیرارت زبان اوستایی را نیز به خواستاران می‌آموخته است. در سال ۱۹۹۱ نیز، همین مواد درسی را در برنامهٔ دانشگاه گنجانیده بوده‌اند. در سال ۱۹۹۲، بر این مواد، درس زبان پهلوی به استادی پروفسور لیموزین و ادب پارسی به استادی پروفسور

1.Lemosin 2.Pirart

پورتر[۱] به برنامه آموزشی دانشگاه افزوده آمده است. در سال ۱۹۹۳، درس پارسی باستان نیز به استادی پروفسور لیموزین و پروفسور پیرارت در برنامه گنجانیده شده است و در سال ۱۹۹۴ نیز، همین درس‌ها را به خواستاران می‌آموخته‌اند. اما از آن پس، به سبب نبود استاد و تنگناهایی دیگر، تمامی این مواد درسی از برنامه آموزشی دانشگاه سترده آمده است. این درس‌ها در بخشی از دانشگاه بارسلون که "آموزشکده خاور نزدیک کهن[۲]" نام دارد، آموخته می‌شده است. نام رمزی و کوتاه شدهٔ این آموزشکده IPOA است.

در بهاران سال ۱۹۹۷، من به دعوت دانشگاه بارسلون به اسپانیا و به این دانشگاه اعزام شدم و در بهاران سال ۱۹۹۹، به میهن باز آمدم. برنامهٔ آموزشی من با درس پارسی «۱» آغاز گرفت، برای آغازگران (= مبتدیان). پس از آن، در آغاز سال آموزشی، درس پارسی «۲» بر آن افزوده شد. دانشجویانی که درس پارسی «۱» را گذرانیده بودند، این درس را می‌آموختند. نیز به پیشنهاد دانشگاه درس ایران‌شناسی یا "فرهنگ ایرانی" نیز در برنامهٔ آموزشی گنجانیده شد. این درس را دانشجویان درس پارسی «۱» و «۲»، هر دوان، می‌توانستند آموخت و گذراند. در سال آموزشی ۱۹۹۹ - ۱۹۹۸، همچنان به خواست و پیشنهاد دانشگاه، درس "شناخت دینی شیعه، از عرفان باستانی تا فلسفهٔ نبوی اسلام " بر برنامه افزوده آمد.

انگیزهٔ بیگانگان از آموختن پارسی

آنچه دو سال آموزش زبان پارسی و ایران‌شناسی در اسپانیا بر من آشکار داشته است، آن است که بیشینهٔ نوآموزان، در مورد نوآموزانی اسپانیایی که دانشجویان من بوده‌اند، می‌توانم گفت: همهٔ آنان زبان پارسی را به پاس زبان نمی‌آموزند. به سخنی دیگر، خواستشان از آموختن پارسی آن نیست که تنها زبان را فراگیرند. انگیزه‌ای که آنان را به آموختن پارسی وامی دارد فراتر از آموزش ناب زبان است. آنان، در

---

1. Porter

2. INSTITUT DEL PROXIM ORIENT ANTIC

آموختن زبان، آرمان و آماجی دیگر دارند: آشنایی با فرهنگ و ادب ایران و راه جستن به جهانی که باختریان آن را "جهان ایرانی" می‌نامند. زبان پارسی، از دید آنان، تنها ابزار و میانجی این آشنایی و راهجویی است. نمونه را نوآموز پارسی این زبان را با همان انگیزه فرا نمی‌گیرد که آموزنده‌ای زبان انگلیسی را. سویمندی در انگیزهٔ بیگانهٔ انگلیسی‌آموز اکنونی است و در انگیزهٔ بیگانهٔ پارسی‌آموز، گذشته گرایانه. آن نخستین می خواهد، با آموختن انگلیسی که زبان فنآوری در جهان امروز است، نیازهای خویش را در دانش و فن، سود و سودا و هر چه از این گونه برآورد؛ اما این دومین پارسی را از آن روی می‌آموزد که راهی به گذشته‌های فرهنگی ایران زمین که آکنده ازگیرایی و فسون است بجوید.

بر همین پایه، بیش ترکسانی از بیگانگان به آموختن پارسی روی می‌آورند که در شمار فرهیختگان و دانش آموختگان در رشته‌های علوم انسانی اند. نمونه را، دانشجویانی که در آن دو سال با من پارسی و ایران‌شناسی آموختند، مگر یک تن که کارشناس در مهندسی ارتباطات بود، همگنان رشته‌های زبان‌شناسی، تاریخ هنر، فلسفه، روزنامه نگاری، مردم‌شناسی و تاریخ علوم اسلامی [1] راگذرانیده بودند.

بر پایهٔ آنچه نوشته آمد، در هر تلاش و برنامه‌ریزی برای آموزش پارسی به بیگانگان، این دو ویژگی بنیادین را، که اثری ناگزیر و پایدار بر روندهای آموزش زبان می‌نهد، از نظر دور نمی‌باید داشت:

۱- انگیزهٔ نوآموزان آشنایی با فرهنگ و ادب ایرانی است.

۲- نوآموزان از فرهیختگان در علوم انسانی‌اند.

از این روی، نگارنده بر آن است که در آموزش پارسی به نوآموزانی اینچنین می‌باید برنامه‌ای ویژه ریخت وکتاب‌هایی آموزشی را تألیف کرد که آنان را سودمند می‌افتد و به کار می‌آید. نمونه را، در آموزش پارسی به این نوآموزان نیازی بدان

---

۱. این رشته را در باختر زمین، با لغزشی آشکار، "تاریخ علوم عربی" می‌نامند.

نیست که به هنجارها و ساختارهای بنیادین زبان‌شناختی، که پیکرهٔ زبان را می‌سازند و در همهٔ زبان‌ها یکسانند، پرداخت؛ زیرا این آموزندگان، اگر در پارسی نوآموزند، در رشته‌های علوم انسانی فرهیخته و دانش آموخته‌اند و با آن زمینه‌ها از پیش آشنا. از این روی بود که من در دومین سال آموزش، کتاب‌هایی را که برای آموزش پارسی به بیگانگان نوشته شده است به کناری نهادم و خواندن آنها را چونان کتاب‌های کمک درسی به دانشجویان اندرز گفتم؛ زیرا این کتاب‌ها مایهٔ ملال و دلخستگی آنان می‌شد و ازگرانی و دراز آهنگی مطالب آنها گلایه داشتند. به ناچار، خود شیوه‌ای نوآیین را در آموزش پارسی به دانشجویانی از این گونه پی افکندم و به کار گرفتم، دانشجویانی که می‌توانم آنان را "فرهنگجویان فرهیخته" بنامم. به یاری این شیوه که در آن زمینه‌های هنباز زبان‌شناختی که پیکرهٔ بنیادین زبان‌ها را پدید می‌آورد، سترده و تنها به ساختارهای ویژه پارسی پرداخته شده بود. با این شیوه، ریخت‌شناسی و نحو این زبان را در چند نشست به نوآموزان آموختم. در پی این آموزش، آنان تا بدان پایه با پارسی آشنایی یافته بودند که می‌توانستند متن‌های ساده را بخوانند. اما از آنجا که کتابی زیبنده که ویژهٔ این گونه نوآموزان نوشته شده باشد در دست نبود، کتاب‌های اول و دوم دبستان را که برای نوآموزان ایرانی نوشته شده است، بدانان درس می‌گفتم.

آموزگار پارسی به نوآموزان بیگانه

نکته‌ای دیگر که بر پایهٔ آنچه تاکنون نوشته آمده است می‌سزد از آن یادی برود و آن نیز نکته‌ای است بنیادین، آموزگار پارسی است به نوآموزان بیگانه. گاه، به خامی و ساده‌انگاری، پنداشته می‌شود که آموزگار این دوره‌های درسی هر کس که با زبان پارسی آشنا باشد، یا کارشناس آموزش این زبان، می‌تواند بود؛ اما راستی را، چنین نیست. به دو دلیل:

۱- از نگاهی فراگیر، کسی که برای آموزش پارسی به بیگانگان اعزام می‌شود، به راستی و در کردار، نمایندهٔ یا "سفیر فرهنگی ایران" است. افزون بر

دانشجویان، استادان و فرهیختگان و هر کس که دربارهٔ ایران و فرهنگ آن پرسشی دارد و رایی می‌خواهد زد و رهنمودی می‌خواهد ستاند، بدو روی می‌آورد و از او یاری می‌جوید. نیز گاه پیش می‌آید و نیاز می‌افتد که مدرس اعزامی در زمینه‌هایی جز آموزش زبان درس گوید یا در بنیادهای فرهنگی به سخنرانی دربارهٔ فرهنگ ایرانی بپردازد. آنچنان که نگارنده را، در دو سال مأموریت اسپانیا چندین بار پیش آمده است و به پاس سخن ناگفتن از خویش، از یاد کرد آن در می‌گذرد.[1] از این روی، مدرس می‌باید در پایه و مایه‌ای از آگاهی و دانش آموختگی باشد که بدان نیازها نیز پاسخ بتواند گفت.

۲- نیز اگر با نگاهی تنگ‌تر بنگریم و تنها حوزهٔ کار دانشگاهی و آموزش را در نظر آریم، آموختن پارسی به آن "فرهنگ جویان فرهیخته" کاری نیست که در توان زباندان باشد. آنان، از آن روی که در رشته‌ها و زمینه‌های دیگر دانش آموخته‌اند، در پیوند با زبان و به بهانهٔ آن، در قلمروهای گونه گون فرهنگی با ناورد می‌پردازند و پرسش‌هایی فراتر و فراخ‌تر از تنگنای آموزش زبان در میان می‌آورند.

در پیوند با آنچه که تاکنون نوشته آمده است و روشن داشت افزون‌تر آن، شایسته می‌دانم که بخشی از گزارشی را که به وزارت فرهنگ و آموزش عالی فرستاده‌ام، در اینجا باز آورم. در این گزارش، پرسمان‌ها و روندها و ساز و کارهای آموزش پارسی و ایران‌شناسی در سه ماههٔ آغازین از سال هفتاد و هفت خورشیدی، بر رسیده و نگاشته آمده است:

... بدان سان که در گزارش‌ها و نامه‌های پیشین درج افتاده است، در سال آموزشی سپری شده، دوره‌های آموزش زبان پارسی و ایران‌شناسی در ایپوا درس

---

۱. در این باره، نک: کتاب *روزهای کاتالونیا* که روزنگارهای سفر اسپانیاست.

گفته شده است. در دوره‌های آموزش پارسی، نخست از کتاب *آزفا* بهره جسته می‌آمد؛ اما پس از چندی، دانشجویان از کندی و گرانی روند کار در تدریس برپایهٔ این کتاب گلایه کردند و خواستار آن شدند که مباحثی پیچیده‌تر در ریخت‌شناسی و نحو زبان پارسی بر رسیده و آموخته شود.از این روی، من خواندن این کتاب و ورزیدن تمرین‌های آن را به خود آنان واگذاشتم و جلسه‌های پایانی درس را که حدود بیست جلسه و چهل ساعت بود، به تدریس مباحثی در زبانشناسی پارسی ویژه داشتم و دانشجویان را با ساختار و پیکرهٔ این زبان آشنا گردانیدم. این بخش آنان را بسیار سودمند افتاد و به گفتهٔ خودشان، شناختی فراگیر و پایه‌ای از زبان پارسی را برای آنان موجب شد. اگر دانشجویان، آموزش زبان را از طریق *آزفا* چندان کارآمد نمی‌دانند از آن است که آنان هر چند در آموزش پارسی در شمار آغازیان و مبتدیانند، در زمینه‌هایی دیگر چون زبان‌شناسی همگانی و "فیلولوژی" لاتین و یونانی بی مایه و ناآگاه نیستند. از این روی، با آنان چونان نوآموزانی تهی یاد (= خالی الذهن) و از گرد راه رسیده که هر نکته را می‌باید از آغاز بیاموزند، نمی‌توان رفتار کرد. بر همین پایه، در آموزش زبان پارسی زمینه‌های گوناگون زبان‌شناسی و ادب و فرهنگ کاویده می‌آید و گاه جلسه‌های درس به جلسه‌های کند و کاو و کنکاش در این زمینه‌ها بدل می‌شود که بس فراتر و مایه‌ورتر و پیچیده‌تر از آموزش خام و صرف زبان است. نمونه را، نکته‌ای در ریخت‌شناسی یا نحو یا معنی‌شناسی زبان پارسی سبب ساز درنگ و کاوشی دیرباز می‌گردد و آن نکته در سنجش با دیگر زبان‌ها از دید ریشه‌شناسی و دیرین‌شناسی زبانی و فرهنگی کاویده و بر رسیده می‌شود. این ژرفکاوی‌ها هم در شناسایی گسترده‌تر و ژرف‌تر "جهان ایرانی" به دانشجویان که توان‌ها و مایه‌های بایسته را در برتافتن این ژرفکاوی‌ها و هنبازی در آنها دارد سودمند می‌افتد، هم شور و تلاش پژوهش و کاوش افزون‌تر را، بیرون از حوزهٔ درس و آموزش زبان، در آنان بر می‌انگیزد. از آنجاست که می‌انگارم نگارش و تدوین کتابی در آموزش زبان پارسی که دانشجویانی از این دست را آماج بتواند

گرفت و به کار بتواند آمد، بایسته است.

در دورهٔ آموزش ایران‌شناسی، نماها و چشم اندازهایی از فرهنگ گرانسنگ و جهانی ایران از دیرترین روزگاران تا امروز در برابر چشم دانشجویان گسترده می‌آید. من، در این دوره، سخن خویش را از آمدن تیره‌های آریایی به فلات ایران و کوچشان از سرزمینی نمادین که در *اوستا* "ائیرنه وئیچه" خوانده شده است، آغازیده‌ام و به پیش آمده‌ام و ستیغ‌ها و دوره‌های برجسته را به شیوه‌ای فراگیر با دانشجویان در میان نهاده‌ام. تا آنان بتوانند از این رهگذر به شناختی گسترده از تاریخ و فرهنگ ایران برسند. من، در این درس، پایه را بیش‌تر بر تاریخ درونی و مینوی نهاده‌ام و کم‌تر به تاریخ برونی و سیاسی، که به ویژه در بخش ایران پیش از اسلام بر اروپاییان آشکار است، پرداخته‌ام. در این دوره نیز، جلسه‌های درس جلسه‌هایی پویا و زنده بوده است و دانشجویان در زمینه‌های سخن با شور و علاقه‌مندی به کاوش و کنکاش پرداخته‌اند و من پرسش‌ها و دیدگاه‌هایشان را در فرهنگ‌شناسی سنجشی پاسخ گفته‌ام و بر رسیده‌ام و نقد کرده‌ام. دلبستگی دانشجویانی که در جلسه‌های این درس حضور می‌یابند آنچنان بوده است که یکی از آنان که بانویی است دانش آموخته و دبیر فلسفه، آنگاه که به سبب گرفتاری‌های کاری نمی‌توانست چند جلسه در کلاس حضور یابد، با پافشاری از من می‌خواست که او را به فشردگی و کوتاهی در جریان آنچه در این جلسه‌ها گذشته است بنهم تا از آنها یادداشت بردارد و از روند کار برکنار نماند...

پارسی و اسپانیایی

پارسی و اسپانیایی هر دو از دودمانی زبانی اند که "آریانی" یا "هند و اروپایی" نامیده می‌شود. مهم‌ترین هم‌وندان این دودمان زبانی، از باختر به خاور قلمروی پهناور که سخنگویان بدین زبان‌ها در آن می‌زیسته‌اند و هنوز می‌زیند، چنین است:

۱- سلتی، ۲- ژرمنی، ۳- ایتالی که زبان‌های فرانسوی، اسپانیایی، پرتغالی، ایتالیایی و رومانی را در بر می‌گیرد. ۴- اسلاوی، ۵- آلبانیک (زبان مردم

سرزمین آلبانی)، ۶- یونانی، ۷- ارمنی، ۸- هند و ایرانی، ۹- هیتی، ۱۰- تخاری.

پارسی و اسپانیایی که هر دو آن پیشینه و خاستگاهی یگانه دارند و از زبان‌های آریانی شمرده می‌آیند، در پاره‌ای از ویژگی‌ها، با یکدیگر در پیوندند و در پاره‌ای دیگر، از هم جدا. اما پیش از آنکه این دو زبان را با یکدیگر بسنجیم، ناروا و بیهوده نمی‌نماید که نگاهی نیز به پیوند اسپانیایی با زبان تازی بیفکنیم. با آنکه این دو زبان از دو دودمان زبانی جداگانه‌اند. در پی چندین سده فرمانروایی تازیان بر اسپانیا، بسیاری از واژه‌های تازی به اسپانیایی را جسته است. پاره‌ای از آنها هنوز در این زبان کاربرد دارد. واژه‌های وام گرفته از تازی را در چند گروه می توانم گنجانید و دسته‌بندی کرد:

۱- واژه‌هایی که با اندک دگرگونی از تازی به اسپانیایی راه جسته‌اند؛ نمونه‌ای از این واژه‌ها fulano[۱] است به معنی "فلان".

۲- واژه‌هایی که ریختشان کمابیش پاس داشته شده است، اما در معنی، دگرگون شده‌اند. نمونه‌ای از این واژه‌ها edad است که از "عدد" برآمده است، اما در اسپانیایی در معنی "سن" به کار برده می‌شود. نمونه‌ای دیگر mengano است، به معنی "فلان" که به گمان بسیار از "من کان" تازی ستانده شده است.

۳- واژه‌هایی که با "ال" شمسی از تازی به اسپانیایی راه جسته‌اند. نمونه‌هایی از این واژه‌ها یکی aceite، به معنی "روغن" است که از "الزیت" گرفته شده است و دیگر azucar[۲]، به معنی "شکر" که از "السکر".

۴- واژه‌هایی که با "ال" قمری از تازی در اسپانیایی کاربرد یافته‌اند. نمونه‌هایی از این واژه‌ها یکی almohada است، به معنی "بالش" که از "المخده" برآمده

---

۱. ریخت مادینهٔ (= مؤنث) این واژه fulana به معنی روسپی و بدکاره است.

۲. بسنجید با sucre در فرانسوی و zucker در آلمانی و sugar در انگلیسی.

است و دیگر albanil، به معنی "بنا" که می‌باید از "البنا" ستانده شده باشد. almacen[۱]، به معنی "مغازه" و "انبار" و alcazar، به معنی "کاخ" و "دژ" و algodon، به معنی "پنبه" و "پارچهٔ نخی" و alcalde، به معنی "شهردار"، واژه‌هایی دیگرند از این دست که از "المخزن" و "القصر" و "القطن" و "القائد" برآمده‌اند.

۵- واژه‌هایی که در بنیاد تازی نیستند؛ اما ریخت تازیکانه (= معرب) یافته‌اند. نمونه‌ای از این گونه واژه‌ها arroz است که "ال" شمسی یافته است؛ اما از لاتین orysa به یادگار مانده است.[۲] واژه‌هایی دیگر از این دست یکی alfombra، به معنی "فرش" است و دیگر almuerzo، به معنی "ناهار" که هر دو "ال" قمری دارند؛ اما ریشهٔ آنها بر من روشن نیست.

۶- واژه‌هایی که ریختشان یکسره دگرگون شده است. نمونه‌ای از این گونه واژه‌ها ojala است که واژه آرزو و امید است و از "ان شاء الله" برآمده است.

از پارسی نیز واژه‌هایی به زبان اسپانیایی راه جسته است. بیشینهٔ این واژه‌ها به پایمردی زبان تازی بدان زبان برده شده است. نمونه‌هایی از واژه‌های پارسی در اسپانیایی یکی naranja است، به معنی "پرتغال" که می‌باید از "نارنج" برآمده باشد و دو دیگر azucena که به معنی "سوسن" است و سه دیگر jazmin که به معنی "یاسمن" است و چهارم ejedrez که به معنی "شطرنج" است.

یکی از واژه‌های شگفت در اسپانیایی mesa است، به معنی "میز" که با این واژهٔ پارسی سنجیدنی است.

جدایی‌ها

با نگاهی فراگیر، دو زبان پارسی و اسپانیایی، با آنکه هر دوی آن از یک دودمان زبانی‌اند، از دید هنجارها و ساختارهای پایه‌ای زبان با یکدیگر تفاوت دارند. این

---

۱. بسنجید با magasin در فرانسوی و magazin در آلمانی.

۲. بسنجید با riz در فرانسوی و reis در آلمانی.

جدایی و تفاوت، از دید نگارنده، از آنجاست که این دو زبان در چگونگی پویایی و دیگرگونی بنیادین و گوهرین، در یک پایگاه و رده جای ندارند. در میانهٔ زبان‌های زنده و شناختهٔ هند و اروپایی، اسپانیایی در شمار زبان‌هایی است که در یک سوی از دامنه و طیف پویایی جای می‌گیرند و پارسی در شمار زبان‌هایی که در سوی دیگر. به گفته‌ای دیگر، این دو زبان، از دید دگرگونی های زبان‌شناختی، هم‌رده و هم روزگار نیستند. من برآنم که زبان پارسی در میان زبان‌های هند و اروپایی، پویاترین و پیشرفته‌ترین و تحول یافته‌ترین است و ناب‌ترین، دیگر زبان‌ها، اگر بپویند و در پویهٔ خویش بپایند، از نگاهی فراگیر، به همان پایه و پیکره‌ای می‌توانند رسید که پارسی بدان رسیده است. آن زبان‌ها هنوز در دوره‌هایی از پویایی و دگرگونی مانده‌اند که پارسی، چونان یکی از زبان‌های ایرانی و هند و اروپایی، از آنها گذشته است. به سخنی دیگر، اگر بر آن باشیم که پارسی در سنجش با پیشینه‌های خویش مانند پارسی باستان و اوستایی به روزگاران نوادگی رسیده است، دیگر زبان‌ها در پویه همپای پارسی نبوده‌اند و هنوز در روزگاران پدری یا نیایی مانده‌اند و در دوره‌ای از دید دیگرگونی‌های گوهرین و نهادین زبانی به سر می‌برند که نیاکان زبان پارسی، پارسی باستان و اوستایی در آن بوده‌اند.

آنچه من آن را "نابی زبان‌شناختی" می‌نامم، پیراستگی و رهایی زبان است از بُن مایه‌ها و کاربردها و رفتارهایی که به راستی "زبانی" نیستند و به کار نیازها و آرمان‌های زبان نمی‌آیند. به سخنی دیگر، بود و نبودشان از دید کار و سازهای زبان، چونان ابزار پیوند در میان اندیشه‌ها، یکسان است. زبان پارسی که پویه‌ای پایدار را در زبان‌های ایرانی، از زبان مادی تا زبان دری، به میراث برده است، در سنجش با دیگر زبان‌های هم دودمان با خویش، چون فرانسوی و آلمانی و انگلیسی و اسپانیایی، بیش توانسته است خویشتن را از بند کارکردها و بُن مایه‌ها و هنجارهای برون زبانی برهاند و به نابی برسد. آنچه کارکرد ناب زبان‌شناختی نداشته است، در زبان‌های ایرانی، در درازنای روزگاران، سترده آمده است و سرانجام در زبان پارسی

که نوترین نمود آن زبان‌هاست باز تافته است. در میان زبان‌هایی اروپایی که یادکرده آمد، انگلیسی ناب‌ترین است و از این دید، به پارسی نزدیک‌تر. در این باره من، در جستار "پویهٔ پایای پارسی" [1]، به فراخی نوشته‌ام. از این روی، بیش بدین زمینه نمی‌پردازم و تنها دو زبان پارسی و اسپانیایی را بر پایهٔ یکی از هنجارهای برون زبانی که برجستگی و کارکردی افزون‌تر دارد، با هم می‌سنجم: نرینگی (= تذکیر) و مادینگی (= تأنیث) و امردی (= تخنیث) واژگان. از دید من، بخش‌بندی واژه‌ها به این گونه، یا در پاره‌ای از زبان‌ها، به دو گونهٔ نخستین هنجاری برون زبانی است که هیچ کارکرد و ارزش زبانی ندارد و لای و "ته نشستی" است که از باورهای باستانی و روزگاران اسطوره در پاره‌ای از زبان‌ها مانده است. از همین روی است که این هنجار در پهلوی و پارسی، از میان رفته است، اما در پارسی باستان و اوستایی، کاربردی گسترده داشته است. این هنجار برون زبانی در اسپانیایی هنوز کاربرد دارد. گونهٔ سومین: امردی، در این زبان مانند زبان فرانسوی کمابیش سترده شده است و تنها چونان شناسهٔ فراگیر و بی کس، همانند "آنچه" در پارسی، در ریخت lo به کار می‌رود. اما دوگونهٔ نخستین: نرینگی و مادینگی را، در اسپانیایی ،کاربردی گسترده است. حرف تعریف نرینه، در این زبان، el است و los در مفرد و جمع و حرف تعریف مادینه la و las. نیز پساوند نرینگی، در آن، o است و پساوند مادینگی a. کاربرد نرینگی و مادینگی در اسپانیایی گسترده‌تر و پیچیده‌تر از فرانسوی است. من، در پی این کاربردها را در چند گونه و گروه می‌گنجانم:

۱- گونهٔ بهنجار که در آن واژهٔ نرینه پساوند نرینگی دارد (= O) و واژهٔ مادینه پساوند مادینگی (=a). از این گونه، نمونه‌هایی بسیار می‌توان آورد همچون hermano، که به معنی "برادر" است و hermana که به معنی "خواهر"؛ نیز

---

۱. این جستار تا کنون پنج بار چاپ شده است که تازه‌ترین آن در کتاب *پرنیان پندار* است که جنگی است از جستارهای نگارنده، چاپ روزنه ۱۳۷۶.

suegro و suegra که نخستین به معنی "پدرزن" یا "پدرشوهر" است و دومین به معنی "مادرزن" یا "مادرشوهر".

۲- واژه‌هایی که پساوند مادینگی (= a) دارند؛ اما نرینه‌اند. نمونه‌ای از این گونه واژه‌ی dia است به معنی روز که واژه‌ای است نرینه و حرف تعریف آن، el است. نکته‌ای نغز در زبان اسپانیایی آن است که همهٔ واژه‌هایی که به تلاش‌ها و توان‌های فرهنگی و اندیشه‌ای برمی‌گردد و پساوند (ist) دارد، در ریخت مادینه به کار می‌رود. نمونه‌هایی بسیار از این گونه واژگان می‌توان آورد. من تنها به چند نمونه بسنده می‌کنم: el artista به معنی هنرمند؛ el periodista به معنی روزنامه‌نگار؛ el socialista به معنی جامعه‌گرا؛ puristael به معنی نابگرا؛ el antagonista به معنی دشمن و ستیزنده.

نمونه‌ای از وارونهٔ این گونه نیافتم که واژهٔ پساوند نرینگی (= o) داشته باشد؛ اما مادینه شمرده شود.

۱- واژه‌هایی که گاه نرینه‌اند و گاه مادینه. نمونه‌ای از این گونه، واژهٔ mar است به معنی "دریا" که واژه‌ای نرینه است: el mar؛ اما، در شعر و نوشته‌های ادبی، مادینه به کار می‌رود: la mar. نمونه‌ای دیگر واژه‌ی arte است، به معنی "هنر" که نرینه است el arte؛ اما در آمیغی (= ترکیب) چون arte bella: "هنر زیبا" صفت مادینه می‌ستاند.

آنچه نوشته آمد، نمونه‌ای از جدایی‌های ساختاری و گوهرین در میان دو زبان پارسی و اسپانیایی است. اما، اگر از ژرفاها به رویه‌ها بگراییم و نمونه‌ای برونی از جدایی‌های این دو زبان را با یکدیگر بخواهیم به دست دهیم، می‌توانیم از سامانهٔ گردانشی (= صرفی) در این دو زبان یاد آوریم.

از این دید نیز، پارسی و اسپانیایی در دو سوی دامنه جای دارند. در زبان‌های آریانی، دو فعل در سامانهٔ گردانشی کاربرد دارند و "فعل کمکی" اند: "بودن" و

"داشتن". در پاره‌ای از زبان‌های این دودمان مانند فرانسوی و آلمانی، هر دو فعل کمکی در ساختن ریخت‌های گردانشی به کار برده می‌شوند: در فعل‌هایی که جنبش و رفتار را نشان می‌دهند و می‌توان آنها را فعل‌های پویا نامید، "بودن" کاربرد دارد: در فرانسوی etre و در آلمانی wesen و در فعل‌هایی که گویای جنبش و رفتار نیستند و آنها را می‌توان فعل‌های ایستا نامید، "داشتن": در فرانسوی avoir و در آلمانی haber. اما در پارسی تنها فعل "بودن"، چونان فعل کمکی، به کار برده می‌شود[1] و در اسپانیایی فعل "داشتن": haber؛ اما در این زبان، haber تنها فعل کمکی است و هرگز چونان فعل ساده و معمولی به کار نمی‌رود. فعل معمولی "داشتن" در اسپانیایی tener است. در این ویژگی، این زبان با فرانسوی و انگلیسی و آلمانی ناساز است.

پیوندها

اکنون که از جدایی‌های دو زبان سخنی رفت، می‌سزد که از پیوندهای آن دو نیز یادی برود. یکی از این پیوندها در قلمرو آواشناسی زبان است. در اسپانیایی دو آوای "خ" و "چ" که در سامانهٔ آوایی پارسی نیز به کار برده می‌شود، کاربرد دارد. j، در اسپانیایی، همواره "خ" تلفظ می‌شود و g تنها پیش از e و i. ch نیز، در اسپانیایی، همواره آوای "چ" دارد. از این روی، پارسی‌آموزان اسپانیایی در آموختن آواهای زبان ما که همواره باختریان را دشوار می‌افتد، در سنجش با دیگر اروپاییان، با دشواریی کم‌تر رویاروی‌اند.

در سامانهٔ گردانشی، پیوندی که اسپانیایی با پارسی می‌تواند داشت، در کاربرد گذشتهٔ ساده است. این ریخت فعلی در پارسی کاربردی گسترده دارد، در اسپانیایی، نیز. اما گذشتهٔ ساده در زبان امروزین فرانسوی یکسره به کناری نهاده شده است و تنها در متن‌های ادبی از آن بهره می‌برند. در زبان آلمانی نیز، گرایشی به ستردن آن

---

۱. ریخت‌هایی از گونهٔ "دارم می‌روم" ریخت‌هایی بر ساخته و نوین‌اند و در پارسی پیشینه ندارند.

پدید آمده است. شاید وانهادگی گذشته‌ی ساده در این زبان‌ها از آن روی باشد که ریخت‌های گردانشی این ساخت فعلی شگفت و دور از ذهن و باستان گرایانه‌اند[1]، به ویژه در فعل‌های بی‌قاعده.

پیوندی دیگر در میانهٔ پارسی و اسپانیایی که در فرانسوی و انگلیسی و آلمانی دیده نمی‌آید، همچنان، به کاربردهای فعلی باز می‌گردد: یکی از شیوه‌های مجهول گردانیدن فعل در پارسی آن است که آن را در ساخت سوم کس جمع به کار ببرند. این شیوه، شیوه‌ای است از دید ریخت‌شناسی معلوم و از دید معنی‌شناسی مجهول. نمونه را، اگر بگوییم "شیشه را شکستند"، این ریخت به درست برابر است با "شیشه شکسته شد"؛ نیز "می‌گویند"، در پارسی، همان کاربردی را دارد که "گفته می‌شود." جدایی در میانهٔ این دو جمله که کننده در هر دوی آنان سترده شده است، تنها در آن است که جملهٔ نخستین در ریخت معلوم است و جملهٔ دومین مجهول. همین شیوه را، به یکبارگی، در اسپانیایی نیز باز می‌یابیم. نمونه را، در اسپانیایی، گفته می‌شود: han dicho (گفته‌اند) یا dicen (می‌گویند).

بی‌گمان با کندوکاوی ژرف‌تر و دورجویانه‌تر در دو زبان هم‌دودمان و آریانی پارسی و اسپانیایی، پیوندهایی افزون‌تر در میانهٔ آن دو می‌توان یافت، اما خواست ما در این جستار تنها گستردن چشم‌اندازی در برابر خوانندگان ازاین دو زبان بوده است.

---

1. Archaique

دکتر محمدکاظم کهدویی

زبان فارسی و فارسی آموزی در دانشگاه داکا (بنگلادش)

ساقی حدیث سرو و گل و لاله می‌رود — وین بحث با ثلاثه غساله می‌رود
شکر شکن شوند همه طوطیان هند — زین قند پارسی که به بنگاله می‌رود

کشور بنگلادش با مساحتی حدود ۱۴۴ هزار کیلومتر مربع (معادل استان فارس) در جلگه‌ای وسیع در سواحل شمالی خلیج بنگال قرار گرفته و جمعیتی قریب به ۱۲۰ میلیون نفر را در خود جای داده است که ۸۵٪ آن را مسلمان و بقیه را اقلیت‌های مسیحی، هندو و بودایی تشکیل می‌دهند (طبق آخرین آمار غیر رسمی، جمعیت آنجا را ۱۵۰ میلیون نفر نوشته‌اند).

در مدارس دینی، زبان‌های عربی، فارسی، بنگالی و گاهی هم انگلیسی تدریس می‌شود و کتاب‌های *گلستان*، بوستان مثنوی معنوی، صرف فارسی و... از جمله کتاب‌های درسی در این مدارس است که متأسفانه به سبب بی توجهی مسؤولان و دست‌اندرکاران آموزشی، روز به روز از اهمیت زبان شیوا و شیرین فارسی کاسته

می‌شود. حتی در امتحان استخدامی کارکنان دولت، یکی از مواد امتحانی، فارسی است که امروزه بدان توجهی نمی‌شود.

دیرینگی زبان فارسی را در بنگال، باید از دوران حکام و سلاطین بنگال دانست که از سال ۵۵۰ هـ ق تا ۸۲۴ هـ ق به طور مستقل حکومت کردند و بسیاری از آنان، علاوه بر مسلمان بودن، زبان فارسی هم می‌دانستند. به ویژه در روزگار سلاطین لودی (۷۹۹ - ۸۷۴ هـ ق) که به قول صاحب *تاریخ فرشته*: "کافران نیز به خواندن و نوشتن خط فارسی پرداختند."

قدیمی‌ترین کتیبه‌ای که به فارسی باقی مانده، مربوط به قرن هفتم هجری (۶۵۲ هـ ق) و بنای یک مسجد در بنگلادش است. البته این چیزی است که مکتوب باقی مانده و آنها که هنوز ناشناخته مانده بسیار است. رونق زبان و ادبیات فارسی، همواره رو به فزونی داشت تا بیانیه نوامبر ۱۸۳۷ م، که کاربرد فارسی را ممنوع کرد، منتشر شد اما هنوز هم این چراغ روشن است و امید که روشن‌تر گردد.

پارسی‌گویان بنگال

از جملهٔ قدیمی‌ترین پارسی گویانی که نویسنده *تاریخ بنگلادش*[1] (دکتر سراج الاسلام) از او نام برده، سلطان علی مرادخان خلجی است که از سال ۵۵۷ - ۵۶۱ هـ ق / ۱۲۰۹ -۱۲۱۳ م. حاکم بنگال بوده و کتابی به فارسی نگاشته است که ترجمه‌ای است از سانسکریت دربارهٔ "یوگا" به نام "امرتکاند".

آقای سید علی اشرف در کتاب *سنت‌های مسلمانان در ادبیات بنگالی*[2] چهار دوره برای زبان فارسی برشمرده است:

۱- دورهٔ قدیم یا قرون وسطا، از ۱۲۰۱ -۱۸۵۷ م.

---

1. Histpry of Bangladesh, Edited by sirajul Islam

2. Muslim treaditions in Bengali Litrature,Islamic foundation Bangladesh third edition,April 1993

۲- دوره نوین، از ۱۸۵۷ - ۱۹۴۷ م.

۳- دوره پاکستان شرقی، از ۱۹۴۷ - ۱۹۷۱ م.

۴- دوره بنگلادشی، از ۱۹۷۱ به بعد.

اما در اینجا، بدون ذکر دوره‌ای از تاریخ ادبی، به ذکر تعدادی از پارسی‌گویان و پارسی سرایان می‌پردازیم که یا خود بنگالی بوده یا مهاجرانی هستند که اقامت گزیده‌اند:

میرسیداشرف جهانگیرسمنانی: که کتاب *لطایف اشرفی* که دایرة‌المعارفی است دربارهٔ صوفیه از وی باقی است.

حاج غریب یمنی: مرید سیداشرف جهانگیر سمنانی که تعلیمات استاد و مراد خود را جمع‌آوری کرده است. نامه‌های وی را نیز عبدالرزاق در سال ۸۷۴ هـ ق / ۱۴۶۷ م جمع‌آوری کرده است.

شریف آملی: که اکبر شاه، او را به عنوان واعظ دین الهی به بنگال فرستاد. *میرزاجعفر بیگ‌قزوینی*: که مثنوی شیرین و خسرو را به روش نظامی گنجوی سروده است.

میرزا نتهان: که تاریخ *بهارستان غیبی* را نوشته و حدود ۲۰ سال در بنگال بوده است.

محمد صادق: نویسندهٔ کتاب *صبح صادق* که شاه شجاع او را به همراهی قاسم خان، حاکم بنگال، در سال ۹۷۳ هـ ق به این سرزمین فرستاد. و به همراه تعدادی از علما چندین سال در جهانگیر نگر (داکا) اقامت داشت.

مرشد قلی خان: که نماینده و قائم مقام داکا بوده، شعر می‌سروده و تخلص شعری او نیز "مخمور" بوده است.

علی حسین: نواب ناظم داکا، که طی سال‌های ۱۷۸۵ تا ۱۷۸۶ م، تاریخ شهر داکا (پایتخت بنگلادش) را به نام *تاریخ جهانگیرنگر* نوشته و در آن، وقایعِ زمان اکبر شاه (۱۵۵۶ - ۱۶۰۵ م) را تا زمان خویش نگاشته است.

نواب نصرت جنگ: نواب ناظم داکا از ۱۷۹۶ تا ۱۸۲۳ م، که *تاریخ نصرت جنگی* را نوشته است.

آقااحمد علی‌احمد: که جد وی به همراه نادرشاه به هند آمده بود. او در داکا متولد شده (حدود سال ۱۱۹۰ هـ‌ق ۱۷۸۳ م) و فارسی را نزد منشی معتصم بالله و خواجه اسدالله کوکب، شاعر پارسی گوی، آموخته است و آثاری چون *قاطع برهان*، *تیغ تیز* و... دارد.

عبیدالله عبیدی، نویسنده و شاعر که علاوه بر *دیوان اشعار فارسی*، پنج جلد کتاب محتوای دستور زبان فارسی، به نام *دستور پارسی‌آموز* نیز نگاشته است.

خواجه حیدرجان شایق: که *دیوان اشعار فارسی* دارد.

خواجه عبدالرحیم صبا، *تاریخ کشمیریان داکا* را نوشته است.

مولوی عبدالغفار نساخ: که آثار متعددی از وی باقی است، مانند: *دفتر بی‌مثال*، *چشمه فیض* و...

خواجه اسدالله کوکب، *خواجه عبدالغفار اختر*، منشی غلام مصطفی سونارگانی و... که تعداد آنان بسیار است و در خور کتابی عظیم در این باب است و بیان تنی چند از آنان، تنها برای آشنایی مختصر با چند نام از پارسی گویان این سرزمین بود. آقای پروفسور محمد عبدالله... تعدادی از شاعران پارسی گوی قرن نوزدهم میلادی را درکتابی به زبان بنگالی، در ۴۵۰ صفحه، نام برده است.[۱]

دانشگاه داکا

دولت هند لایحهٔ تأسیس دانشگاه داکا را، در شهر داکا، پایتخت کنونی کشور بنگلادش، در ۱۱ دسامبر ۱۹۱۹ م، به تصویب رساند و این دانشگاه از اول ژوئیه

---

۱. پروفسور محمد عبدالله، **ادبیات فارسی در بنگلادش** (قرن نوزدهم)، بنیاد اسلامی، بنگلادش، ۱۹۸۳ م.

1. Persian Literature in bangladesh (19 century,published by the islamic foundation in bangladesh, 1983

(جولای) سال ۱۹۲۱ م، با سه دانشکدهٔ (علوم انسانی، علوم، حقوق) افتتاح شد که ۱۲ گروه داشت.

۱ـ مطالعات اسلامی و عربی ۲- سانسکریت و بنگالی ۳- انگلیسی، ۴- حقوق ۵- فارسی و اردو ۶- تاریخ ۷- ریاضیات ۸- اقتصاد و سیاست، ۹- فیزیک ۱۰- شیمی ۱۱- تعلیم و تربیت ۱۲- فلسفه.

دانشگاه داکا، امروز با ۶ دانشکده، ۴۰ رشته تحصیلی را آموزش می‌دهد که زبان فارسی یکی از آن رشته‌هاست. حدود ۱۲۰۰ نفر استاد و مدرس و ۲۸۰۰۰ نفر دانشجو نیز به تدریس و تحصیل مشغول‌اند و ۱۳ خوابگاه برای پسران و ۴ خوابگاه برای دختران وجود دارد. از دانشجویان سال اول کسانی به خوابگاه راه پیدا می‌کنند که بالاترین نمره‌ها را در دیپلم داشته باشند. ۹ مؤسسه آموزشی نیز وابسته به دانشگاه است که علوم و فنون مختلف را به علاقه‌مندان می‌آموزد. از جمله آنها مؤسسهٔ زبان‌های نوین (Institute of modern Language) است که در آن زبان‌های فارسی، عربی بنگالی، اسپانیولی، ترکی، آلمانی، روسی، انگلیسی، ژاپنی، ایتالیایی، فرانسوی و چینی تدریس می‌شود و از دوره‌های مقدماتی، عالی، دیپلم و فوق‌دیپلم تشکیل شده است.

هزینهٔ تحصیل در این مؤسسه، سالانه حدود ۶۰۰ تاکا (۱۵ دلار) است. در دانشگاه داکا، هر دانشجو برای ثبت نام سالیانه، بین ۷۰۰ تا ۱۰۰۰ تاکا می‌پردازد و شهریهٔ ماهانه هم ۱۵ تاکاست. (هر ۴۵ تاکا معادل یک دلار است).

دورهٔ تحصیل برای لیسانس ۳ تا ۴ سال و فوق لیسانس ۱ تا ۲ سال است و کسانی که معدل آنان در فوق‌لیسانس الف باشد (First Class) به استخدام دانشگاه در می‌آیند.

دورهٔ دکتری دو سال است که دانشجو باید زیر نظر یک استاد راهنما، رسالهٔ خود را بنویسد. در این دوره حضور در کلاس درس ضروری نیست) برای کسانی که به استخدام دانشگاه درآیند و عضو هیئت علمی باشند، ثبت نام در دورهٔ دکتری، پس از دو سال امکان‌پذیر است که استخدام آنان قطعی شده و مقاله‌ای علمی نیز از ایشان به چاپ رسیده باشد.

زمان‌بندی تحصیل در دانشگاه‌ها، به صورت سالانه است که از اول جولای (دهم تیرماه) شروع می‌شود تا دهم ماه می سال بعد (اردیبهشت) ادامه دارد و تعطیلی سالانه در ماه‌های می و ژوئن (اردیبهشت و خرداد) است. هفته سوم ماه دسامبر (آذرماه) تعطیل زمستانی است و برای عیدهای فطر و قربان نیز هرکدام یک هفته تعطیل است. اگر دانشجو در یکی از درس‌ها، نمرهٔ کم‌تر از $\frac{۱}{۳}$ (۳۳ از ۱۰۰) بگیرد، باید تمام درس‌ها را در سال بعد تکرار و تجدید کند. کتابخانه مرکزی دانشگاه در سه طبقه بنا شده که حدود نیم میلیون جلد کتاب دارد. کتاب‌های فارسی و اردو، در منتهی الیه سمت چپ طبقه سوم گذاشته شده و تعدادی نیز به سبب موریانه زدگی و کرم خوردگی، دچار آسیب شده‌اند و بسیاری از آنها نیز چاپ سنگی است و به سبب کهنه بودن، چندان نمی‌شود از آنها استفاده کرد.

در قسمت جنوبی این ساختمان، ساختمان بخش نسخه‌های خطی است که اگر چه صدها نسخه کتاب خطی فارسی وجود دارد، بیش‌تر آنها در حال از بین رفتن است و حتی میکروفیلم هم نشده و طولی نخواهد کشید که آثاری از آنها باقی نخواهند ماند. تعدادی از آنها قبلاً فیش‌برداری شده و به چاپ رسیده و تعدادی از آن نیز (بیش از ۱۰۰ کتاب است) به مجموعهٔ اهدایی حکیم الرحمان مربوط است که راقم این سطور فیش برداری کرده و در اختیارشان گذاشته تا به انگلیسی ترجمه شود و به چاپ برسد و این کار را خود دانشگاه انجام خواهد داد. تعداد نسخه‌های خطی اعم از فارسی، اردو، سانسکریت، هندی، عربی و... حدود ۱۳۰۰ نسخه است.

بخش فارسی و اردو

پیش از این گفته آمد که در سال ۱۹۲۱ م، همزمان با افتتاح دانشگاه، بخش فارسی و اردو، نیز افتتاح گردید که اردو از دروس عمومی و اختیاری بود و در رشتهٔ فارسی (لیسانس و فوق لیسانس) تدریس می‌شد. از سال ۱۹۴۷ م، پس از استقلال

پاکستان، دوره‌های لیسانس و فوق لیسانس اردو نیز دایر گردید.

نام این بخش (دپارتمان) از آغاز تأسیس، "فارسی" بود و درس اردو، به عنوان درسی عمومی تدریس می‌شد و بعداً نام آن به "اردو و فارسی "تغییر یافت و هنوز هم بدین نام باقی است.

از نخستین شاگردان فارسی دانشگاه داکا شخصی بود به نام مؤیدالاسلام براکه پس از دو سال استاد شد و از سال ۱۹۳۵ تا ۱۹۴۲ و از ۱۹۴۳ تا ۱۹۴۴ م، رئیس بخش بود. اولین دکترای زبان فارسی در بنگلادش نیز خانم عابده حافظ است که دکترای خود را حدود سال ۱۹۶۷ م گرفت و در سال ۱۳۷۷ هـ ش / ۱۹۹۸ م از دنیا رفت. پایان نامهٔ دکتری او *تاریخ شاه شجاع* است که به همت رایزنی فرهنگی ج.ا.ا. در داکا به چاپ رسیده است.

از دیگر بزرگان این بخش، ازکسانی چون عندلیب شادانی، دکتر شهیدالله، پروفسور کلیم سهسرامی، دکتر عبدالله، خانم دکتر کلثوم ابوالبشر، آقای ابوموسی عارف بالله و... می‌توان نام برد.

بخش فارسی، در دو دهه گذشته، از استاد متخصص فارسی با درجهٔ دکتری، محروم بوده و تنها خانم دکتر کلثوم ابوالبشر که فوق لیسانس فارسی و دکترای اردو دارد مسؤولیت آموزش فارسی را به عهده داشته است و به همراه دیگر همکاران اردو زبان خود، فارسی را به زبان بنگالی تدریس می‌کرده است که از سال ۱۹۷۲ م. (زمان جدایی بنگلادش از پاکستان و اعلام استقلال) فقط سه نفر در سطح لیسانس و فوق لیسانس تحصیل کرده‌اند. تا سال ۱۹۹۱ م که از این افراد یکی در دانشگاه داکا (بخش فارسی) استخدام شده است. و در حال حاضر علاوه بر تدریس، دوره دکتری خود را هم می‌گذراند.

از سال ۱۳۶۹ هـ‌ش با برنامه‌ریزی‌های رایزنی فرهنگی ج.ا.ا. و همکاری رئیس دانشگاه داکا، ۳ نفر از طلاب مدارس علوم دینی (مدرسه عالیه داکا) که مدرک آنان

معادل دیپلم بوده و فارسی را نیز در خانه فرهنگ آموخته بودند، عضو بخش فارسی شدند که در سال ۱۳۷۲ وارد مقطع فوق‌لیسانس شدند و همان سال، هم زمان با اتمام دورهٔ فوق لیسانس، برای گذراندن دورهٔ چهار ماهه آموزش زبان فارسی به ایران آمدند و با فراگیری آموزش‌هایی در حد مطلوب، به بنگلادش بازگشتند و هم اکنون در استخدام دانشگاه هستند.

(یک نفر در دانشگاه راه شاهی و دو نفر در دانشگاه داکا استخدام شده‌اند که یکی از آنان نیز هم اکنون دورهٔ دکتری خود را در دانشگاه تهران می‌گذراند).

از آن پس طلسم ادبیات فارسی شکست و هر سال تعدادی به این بخش وارد شدند که امروزه شاهد پیشرفت چشمگیر آن هستیم و بخش فارسی حدود ۹۰ نفر دانشجو در رشته زبان و ادبیات فارسی دارد و گروهی هم در دورهٔ کارشناسی ارشد به تحصیل اشتغال دارند.

مهم‌ترین علل رکود و افول فارسی در بنگلادش

۱- بیانیهٔ شوم ۲۰ نوامبر ۱۸۳۷ م دولت بریتانیا در هند که از سوی ریاست شورای فرماندهی انگلیسی‌ها در آنجا، به منظور لغو رسمیت زبان فارسی از دوایر دولتی و ممنوعیت استفاده از آن صادر شد.

۲- تضعیف روابط سیاسی، اقتصادی، و فرهنگی دو کشور.

۳- تقلیل ارتباطات و سیر و سفرها.

۴- عدم توجه کافی ایران به این مناطق به سبب گرایش افراطی از شرق به غرب.

۵- نبودن استاد فارسی، امکانات آموزشی، و شیوه‌های جدید آموزشی.

۶- نهضت‌های ملی‌گرایی و بازگشت به اصالت زبان ملی در بنگلادش.

۷- حذف فارسی از مرحله دبیرستان در نظام آموزش.

۸- نبودن رغبت کافی برای فراگیران که راهی روشن را برای آینده خود و به

کارگیری آموخته‌های خود نمی‌بینند و این موضوع نوعی یأس از آینده را در آنان ایجاد می‌کند.

نگارندهٔ این سطور در روز سیزدهم اسفندماه سال ۱۳۷۲ هـ. ش وارد شهر داکا (پایتخت کشور بنگلادش) شد و از هیجدهم همان ماه به عنوان مدرس زبان و ادبیات فارسی در دانشگاه داکا (بخش فارسی) که در دوره‌های لیسانس و فوق لیسانس دایر بود و در مؤسسه زبان‌های نوین که فقط آموزش زبان فارسی داشت کار خود را شروع کرد. مراسم معرفی در روزنامه‌های محلی نیز منعکس گردید.

وقتی بنده کار خود را شروع کردم، تعداد دانشجویان ۱۰ نفر بود (۳ نفر فوق لیسانس، ۱ نفر سال سوم لیسانس، ۲ نفر سال دوم و ۴ نفر هم سال اول).

مساعدت‌ها و کمک‌های رایزن فرهنگی ج.ا.ا. باعث شد که در تیر ماه ۱۳۷۳ هـ‌ش تعداد ۲۰ نفر به جمع دانشجویان فارسی در دانشگاه بپیوندند و با ادامه فعالیت‌های آموزشی و تجهیز اتاق سمینار و کتابخانه و دفتر گروه و... در سال تحصیلی ۱۳۷۴ هـ‌ش که از دهم تیر ماه شروع شد، بیش از ۵۰ نفر برای ورود به دوره کارشناسی زبان و ادبیات فارسی ثبت نام کردند که به سبب وجود مقررات خاص دانشگاه، در خصوص پذیرش دانشجو، به همه آنان پاسخ مثبت داده نشد و با آزمون اختصاصی، ۲۵ نفر برگزیده شدند (میزان مقرر سالیانه) که با تلاش و نامه‌نگاری و درخواست‌های مکرر از رئیس دانشکده، مجوز پذیرش ۵ نفر دیگر نیز گرفته شد و تعداد دانشجویان به ۳۰ نفر رسید.

اقداماتی هم برای پذیرش بیش‌تر افراد صورت گرفت، اما راه به جایی نبرد، و در هر سال تعدادی دانشجو به جمع آنان افزوده شد که در حال حاضر حدود ۱۰۰ نفر در بخش فارسی به تحصیل مشغول‌اند.

در مؤسسه زبان‌های نوین، که پیش از این یاد کرده شد، فارسی‌آموزان مقدماتی (جونیور)، عالی (سینیور)، دیپلم و فوق دیپلم، به فراگیری زبان مشغول‌اند.

مسؤولیت بخش با خانم شمیم بانو است که کارشناسی ارشد خود را از دانشگاه تهران گرفته است.

از جمله کارهای لازم و مهمی که صورت گرفت، تغییر و تعویض نصاب درسی برای دورهٔ کارشناسی بود که به لطف خدا و همکاری استادان بخش فارسی این کار عملی شد. اگر چه سعی بر آن بود تا مواد درسی به موازات مواد درسی دوره کارشناسی ادبیات در ایران انتخاب شود. (با میزان کم‌تر)، از نظر استادان محلی، مشکلی بود که تدریس همه آنها امکان نداشت. بنابراین، تعدادی از درس‌های نامتناسب قبلی حذف گردید و به جای آنها، ادبیات معاصر، ادبیات منظوم عرفانی و نثر فارسی و... جایگزین شد و برای سال اول هم بیش‌تر آموزش زبان و دستور در نظر گرفته شد که آمادگی بیش‌تری برای سال‌های بالاتر حاصل شود.

از نقش و نگار در و دیوار شکسته آثار پدید است صنا دید عجم را

در اینجا ذکر چند نکته خالی از لطف نیست: یکی اینکه چون موضوع نوشته، زبان فارسی در دانشگاه داکا بود، از پرداختن به کلاس‌های فارسی در رایزنی فرهنگی ایران و مدرسه مدینة‌العالم (ویژه دختران از دیپلم تا فوق لیسانس) خودداری شد.

دوم اینکه دانشجویانی که وارد زبان و ادبیات فارسی (در دانشگاه داکا) می‌شوند، نزدیک به تمامی آنان فارغ التحصیل مدرسه عالیه دینی هستند که درجه‌های "فاضل"، "عالم" و "کامل" را در مدرسه عالیه (حوزه علمیه) به دست آورده‌اند و بسیاری از آنان حافظ قرآن یا محدث‌اند و با توجه به اینکه صرف فارسی مثنوی مولوی، بوستان و گلستان و... را در مدرسه عالیه خوانده‌اند (به صورت ابتدایی) در بدو ورود به دورهٔ ادبیات فارسی، تا حدود ۷۰٪ از کلمات فارسی را می‌توانند بخوانند. بعضی دانشجویان دیگر هم فارسی را در ترم‌های متوالی در رایزنی فرهنگی ج.ا.ا. یا مؤسسه زبان‌های نوین فرا می‌گیرند و آنگاه به دانشگاه می‌آیند.

سوم اینکه هنوز هم زبان فارسی یکی از مواد امتحانی برای استخدام شدن در کارهای دولتی است، اما از آنجاکه کسی در دورهٔ دبیرستان این درس را نمی‌خواند، غالباً نمره به زبان‌های دیگر می‌دهند.

چهارم اینکه در دانشگاه‌های راجشاهی و چیتاگونگ به سبب تلاش دو تن از استادان علوم دینی و عربی آنجا بخش فارسی تعطیل شد و تلاش‌های دست اندرکاران هم برای بازگشایی آن به جایی نرسید. یکی دیگر از عوامل مهم آن هم نبودن استاد فارسی در آنجا بوده است.

احمد متین‌دوست

زبان‌های ایرانی کنونی، تاجیکی

در روزگار ما گذشته از زبان فارسی، که زبان رسمی و اداری و دولتی و فرهنگی کشور ایران از انقراض سلسلهٔ ساسانیان تا این زمان است، زبان‌ها و گویش‌های دیگری رایج است که بعضی از آنها آثار مکتوب و ادبی نیز دارند، ما از آن میان زبان تاجیکی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

تاجیکی

این زبان، گونه‌ای دیگر از زبان فارسی است با اندک تفاوتی در واژگان و چگونگی تلفظ بعضی از آواها تاجیکی، زبانِ اکثر ساکنان جمهوری تاجیکستان و زبان دولتی آن جمهوری است. در دیگر جمهوری‌های آسیای مرکزی یا میانه، به‌ویژه در ازبکستان و هم چنین در افغانستان، عدهٔ کثیری به زبان تاجیکی سخن می‌گویند.

زبان‌های فارسی و تاجیکی و پشتو و آسی (اوستی) و کردی و بلوچی و نیز بسیاری از زبان‌ها و لهجه‌های دیگر جزو زبان‌های ایرانی به شمار می‌روند که در ایران و بیرون از مرزهای کنونی آن رواج دارند.

زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی دیگر که در تاجیکستان بد آنها سخن می‌گویند، عبارتند از: زبان‌های پامیری، همچون شوغنانی و روشنی و یزغولمی و وخنی و اشکشمی و جزو آن (در ناحیه کوهستانی بدخشان که جزو جمهوری تاجیکستان است) و یغنابی (در درهٔ یغناب تاجیکستان).

از گفتهٔ ابن مقفّع و طبری و مَقْدَسی چنین بر می‌آید که از قرون دوم و سوم هجری به بعد، زبان فارسی در بلخ متداول بوده است. زبان پارسی از مرو و بلخ و دیگر مراکز اقتصادی و فرهنگی مشرق خراسان به سرزمین ماوراءالنهر (در آن سوی رود جیحون) انتشار یافت و در طی سده‌های پیاپی، با زبان‌های ایرانی محلی آسیای میانه، زبان‌های سغدی و تخاری، برخورد و آمیزش داشت.

آسیای میانه، کهن‌ترین سرزمینی که جایگاه مردم ایرانی زبان بوده است، آسیای میانه و نواحی مجاور آن می‌باشد. آسیای میانه سرزمینی پهناور است که بخش اعظم آن پیرامون مسیر دو رود بزرگ آمودریا، اکسوس [1] یونانی شکل دیگر وخش [2] ایرانی (شاخه راست رود جیحون) و جیحون عربی، و سیر دریا یا کسارتس [3] یونانی و سیحون عربی، قرار دارد. آسیای میانه از جانب مغرب محدود است به کرانهٔ شرقی دریای خزر و از سوی شمال، به دشت کازاخستان (قزاقستان)، محدود می‌شود، و از طرف مشرق با ناحیهٔ سین کیانگ، واقع در شمال غربی چین، هم مرز می‌باشد و از جنوب، به فلات ایران منتهی می‌گردد.

سرزمین‌هایی که در آن سوی رود جیحون، در واقع میان دو رود جیحون و سیحون، قرارداد، ماوراء النهر نامیده می‌شود که در زمان‌های کهن "توران" گفته می‌شد و سپس در دوران اسلامی مورخان و جغرافیانویسان همین سرزمین را "ماوراءالنهر" نامیدند.

1.Oxus 2.Vaxš

3.Yaxartes

شاید زبان پارسی چندین قرن پیش از غلبهٔ اعراب، باکیش مانی در آسیای میانه نفوذ کرده بود. این را می‌دانیم که در مراکز بزرگ آسیای میانه (مثلاً سمرقند) در قرن‌های اول و دوم هجری دسته‌ها و گروه‌های مهم مانوی وجود داشته‌اند و دلایلی در دست است که در گروه‌های یاد شده نیز مانند جماعات مانوی ساکن در شمال غربی چین، از زبان پارسی استفاده می‌شد.

در زمان غلبهٔ اعراب و رواج دین اسلام، در ماوراءالنهر، زبان پارسی یکی از وسایل مهم تبلیغات اسلامی به شمار می‌رفت. نرشخی نویسندهٔ *تاریخ بخارا* (در قرن چهارم هجری) می‌گوید: در مسجد بخارا، که در قرن دوم هجری ساخته شده بود، قرآن به زبان پارسی خوانده می‌شد.

همچنین در آغاز قرن دوم هجری، زبان سُغْدی نه تنها در خاک اصلی سُغْد (درهٔ زر افشان و نواحی مجاور آن واحه کشک دره و غیره) بلکه در هفت آب متداول بوده است. در تمام مدت قرون وسطا لهجه‌های سُغْدی در بخش‌های علیای زرافشان و شاخه‌های بالایی رود مذکور باقی بوده و حتی یکی از آن لهجه‌ها تا زمان ما در درهٔ یغناب (شاخهٔ چپ زرافشان) محفوظ مانده است. مردمی که زبان یغنابی (سُغْدی جدید) را حفظ کرده‌اند، کاملاً دو زبانی هستند؛ یعنی زبان یغنابی و پارسی (تاجیکی) هر دو را می‌دانند. مردم سُغْدی زبان چون به فارسی گراییدند، برخی از عناصر زبان سُغْدی را، به خصوص لغات آن را، وارد زبان فارسی کردند.

نام‌های سُغْدی در اسامی مکان‌های آسیای میانه بسیار دیده می‌شود، مانند کُشتوت و اورمتان (بر رود زرافشان)، اورتپه (در فرغانه)، اورا- توبه (تاجیکستان شمالی) و غیره؛ به ویژه نام‌های جغرافیایی که کلمات سُغْدی نیز جزو آنهاست بسیار شایع است، مثل: کَند Kandh (Kand) به معنی "شهر" (سمرکند، سمرقند، پنجی کنت و بکنت و غیره)، کَت Kt'K,Kt (Katak, Kat) به معنی "خانه، دهکده" (پشی کت، سرخ کت و غیره)، رائوت r'wt (raut) به معنی "رود" (راس رائوت و غیره)، همچنین واژه‌های آغاز (سُغْدی "Y'z")، نغز (سُغْدی (nyz) و جغد (سُغْدی

ču ywt) و غیره در فارسی. احتمالاً تاجیک‌ها از بازماندگان ساکنان سُغْد باستان هستند که بر اثر فشار مهاجمان و کشورگشایان به تاجیکستان مهاجرت کرده‌اند.

از سوی دیگر، زبان‌های ترکی نیز در آسیای میانه نفوذ کرده و زبان‌های ایرانی را تحت فشار قرار داده‌اند. اکنون بخش اعظم مردم آسیای میانه و آذربایجان به زبان‌های ترکی سخن می‌گویند (قزاقی، قرقیزی، ازبکی، قراقلپاقی، ترکمنی و غیره). بخش مهمی از تاجیکان آسیای میانه نیز دو زبانه هستند؛ یعنی هم به ازبکی و هم به تاجیکی سخن می‌گویند (به خصوص در فرغانه، ناحیهٔ تاشکند، خجند، و بخش وسطا و سفلای درهٔ زرافشان و جزو آن).

از ربع اول قرن بیستم به این سو، زبان روسی در این مناطق و به خصوص در زبان تاجیکی نفوذ داشته است. همچنان که گفته شد زبان تاجیکی در آسیای میانه (بیش‌تر در جنوب شرقی آن) انتشار دارد و زبان ملی مردم جمهوری تاجیکستان است و یا اینکه در برخی از نواحی آن جمهوری، مردم ترک زبان اکثریت دارند و در سراسر آن سرزمین این زبان رایج است. می توان گفت که اکنون بیش از چهار میلیون نفر در تاجیکستان به تاجیکی سخن می‌گویند. شمار بسیاری تاجیکی زبان در دیگر جمهوری‌های آسیای میانه و به خصوص در جمهوری ازبکستان (در درهٔ فرغانه و دره زرافشان، بخارا و سمرقند، و ناحیهٔ کشکه دریا- شهر سبز (کَش)، و در پیرامون تاشکند) زندگی می‌کنند.

در جمهوری‌های کازاخستان (قزاقستان) و قرقیزقستان و شهرهای ترکمنستان نیز عده‌ای تاجیکی زبان وجود دارد (در نواحی جلال آباد و اشس). هم چنین در ناحیهٔ خود مختار سین کیانگ در شمال غربی چین، بر سر جادهٔ ابریشم، قومی آریایی زندگی می‌کنند که زبان آنها تاجیکی است.

گذشته از تاجیکان، برخی از گروه‌های کوچک نژادی آسیای میانه نیز (کلاً یا بعضاً) به زبان تاجیکی سخن می‌گویند، از قبیل یهودیان آسیای میانه که بیش‌تر در بخارا و سمرقند وکته کورگان و شهرهای میان فرغانه زندگی می‌کنند و دیگر، کولیان

آسیای میانه و گروه‌هایی که از لحاظ شیوهٔ زندگی با ایشان مشابه می‌باشند. هم‌چنین اعراب آسیای میانه و عدهٔ تاجیکی زبانان افغانستان در حدود پنج میلیون نفر می‌باشد. مردمان تاجیک در طی قرن‌های متمادی از خط عربی استفاده می‌کردند. از سال ۱۹۲۸ الفبای عربی نخست با الفبای لاتین، و سپس در سال‌های ۱۹۳۹ تا ۱۹۴۰ به الفبای دیگری، که مبنای آن خط روسی است، تبدیل گشت. نام این الفبا "سیریلی"، است.

قطع رابطهٔ اداری و حکومتی میان کشور ایران و سرزمین‌های یاد شده در چند قرن اخیر موجب شده است که زبان ادبی تاجیکی با زبان فارسی اختلافاتی پیدا کند. عمدهٔ این اختلافات در لغات و کلماتی است که از گویش جاری مردم آن نواحی، در زبان ادبی تاجیکی راه یافته و نیز، دسته‌ای دیگر از زبان‌های تاتاری و ازبکی در آن زبان وارد شده و هم چنین شمار بسیاری از لغات علمی و فنی هم از زبان روسی در این زبان نفوذ کرده است. با این حال، آثارِ گویندگان و نویسندگان فارسی زبان سده‌های پیشین (که برخی از آنها خود از مردم همان نواحی بوده‌اند) هنوز به خوبی برای مردم تاجیکستان دریافتنی است و جزو میراث فرهنگی ایشان شمرده می‌شود.

الفبای سیریلی

نام حروف	حروف چاپی	نام حروف	حروف چاپی
ای	И и	آ	A a
ی کوتاه	Й й	ب	Б б
ک	K k	و	B B
ل	Л л	گ	Г г
م	M M	د	Д д
ن	H H	ا	E e
ا– آ	O o	ی	Ё ё
پ	Гin	ژ	Ж ж
ر	P p	ز	Э э
علامت جدایی	b b	اس	C c
ا	Э э	ت	T T
یو	Ю ю	او	У у
یا	Я я	اف	Ф ф
غ	F F	خ	X x
ای – ی	Ӣ ӣ	تس	Ц ц
زدنگ		چ	Ч ч
ق	К к	شا	Ш ш
او	Ӯ ӯ	شچا	Щ щ
هـ هـ	X x	علامت سکته	Ъ ъ
جـ	Ҷ ҷ	بری	Ы ы

تفاوت‌های زبان فارسی و تاجیکی

اختلافات میان زبان کنونی فارسی و تاجیکی تا اندازه‌ای مربوط به مبانی دستوری و لغوی است. این اختلافات از لحاظ صوت‌شناسی (فونتیک) بیش‌تر مربوط به مصوت‌ها و تلفظ آنهاست. مثلاً å فارسی در تاجیکی تبدیل به o می‌شود، یا ä فارسی در تاجیکی a تلفظ می‌شود، یا e فارسی در تاجیکی i تلفظ می‌شود، و o فارسی در تاجیکی u ادا می‌شود، و u فارسی در تاجیکی u تلفظ می‌گردد.

مقایسه مصوت‌ها در زبان فارسی و تاجیکی
مصوت å - ی فارسی با مصوت o- ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اصطلاحات خویشاوندی		
مادر	mådär	modar
برادر	bärådär	barodar
داماد	dåmåd	domod
نام اندام‌های تن		
دندان	dändån	dandon
ناف	nåf	nof
زانو	zånu	zonu
پا(ی)	på(y)	po(y)
نام‌های جانوران و جانداران		
ماهی	måäi	mohi
گاو	gåv	gov
چیزها و پدیده‌های طبیعت		
چای	čåy	čoy
آب	åb	ob

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
نان	nån	non
باد	båd	bod
کاغذ	kåyäd	koyad^
عدد		
چهار	čår- čähår	čor- čahor
اسم		
نام	nåm	nom
آمار	åmår	omor
فعل ماضی		
داد	dåd	dad
داشت	dåšt	došt
فعل مضارع		
دار	dår-	dor
حرف		
تا	tå	to
را	rå	ro
مصدر		
دانستن	dånestän	donistan
ضمیر اشاره		
آن	ån	on
صفت		
پادشاه	påd- e-šåh	pod-išoh
نام مکان		
زندان	zendån	zindon
خانه	xåne	xona

مصوت ä – ی فارسی با مصوت a– ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اصطلاحات خویشاوندی		
پدر	peder	padar
مادر	mådär	modar
پسر	pesär	pisar
دختر	doxrär	duxtar
برادر	bärådär	barodar
نام اندام‌های تن		
سر	sär	sar
دندان	dändån	dandon
چرم	cărm	čarm
دست	däst	dast
چنگ - پنجه	čäng	čang
جگر	ǰegär	ǰgar
اعداد		
پنج	pänǰ	panǰ
هفت	häft	haft
ده	däh	dah
صد	säd	sad
چهار	čåhår	čahor
نام‌های جانوران و جانداران		
اسب	äsb	asp
سگ	säg	sag

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
زن	zän	zan
مرد	märd	mard
چیزها و پدیده‌های طبیعت		
ابر	äbr	abr
چرخ	čärx	čarx
فعل مضارع		
زن	zän-	zan
ترس	tärs-	tars-
بر	bär-	bar-
عدد مبهم		
چند	čänd	čand
صفت		
بلند	boländ	buland
بد	bäd	bad
سفید	säfid	safed
مصدر		
پرسیدن	porsidän	porsidan
ترسیدن	tärsidän	tarsidan
پختن	poxtän	puxtan
دانستن	dånestän	donistan
گپ زدن (سخن گفتن)	gäp zädän	gap zaczn
ضمیر شخصی		
من	män	man

مصوت e – ی فارسی با مصوت i– ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اصطلاحات خویشاوندی پسر	pesär	pisar
نام اندام‌های تن دل جگر	del ǰegär	del ǰgar
جانوران کرم	kerm	kirm
حروف ربط چه که	če ke	či ki
نام مکان زندان	zendån	zindon
مصدر دانستن	dånestiän	donistan
کسرهٔ اضافه مادر من	ämådär-e män	modar-i man

مصوت i – ی فارسی با مصوت e– ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
صفت		
سفید	säfid	safed
نام گل و گیاه		
بید	bid	bed
میوه	mive	meva
سبزی	säbzi	sabze
صرف فعل بردن (مضارع اخباری)		
می‌برم (اول شخص مفرد)	(mi-)bär-äm	(me-)bar-am
می‌بری (دوم شخص مفرد)	(mi-)bär-i	(me-)bar-i
می‌برد (سوم شخص مفرد)	(mi-)bär-äd	(me-)bar-ad
صرف فعل بردن (مضارع اخباری)		
می‌بریم (اول شخص جمع)	(mi-)bär-im	(me-)bar-em
می‌برید (دوم شخص جمع)	(mi-)bär-id	(me-)bar-ed
می‌برند (سوم شخص جمع)	(mi-)bär-änd	(me-)bar-and

مصوت o – ی فارسی با مصوت u– ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اصطلاح خویشاوندی		
دختر	doxtär	duxtar
نام اندام‌های تن		
پشت	pošt	pušt
دم	dom	dum
عدد		
دو	do	du
نام جانور		
بز	boz	buz
فعل مضارع		
پرس	pors-	purs-
صفت		
بلند	boländ	buland
خوشروی	xošruy	xušrŭy
مصدر		
پرسیدن	porsidän	pursidan
پختن	poxtän	puxtan
اسم		
مشک	mošk	mušk

مصوت u – ی فارسی با مصوت u– ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
نام اندام تن		
گوش	guš	guš
		dum
پدیده‌های طبیعت		
کوه	kuh	kuh
روز	ruz	ruz
فعل مضارع		
گو(ی)	go(y)-	gu(y)
صفت		
دوست	dust	dust
خوشروی	xoštuy	xušruy

مصوت e - ی فارسی با مصوت a- ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اصطلاح خویشاوندی پدر	peduär	padar
عدد یک شش	yek šeš	yak šaš
ضمیر شخصی وی - او	vey	vay
علامت نکره یگان	yegån	yagån
نام می پگاه	mey pegåh	may pagåh

مصوت ou - ی فارسی با مصوت مرکب au- ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اسم نوروز	nouruz	nauruz

مصوت i – ی فارسی با مصوت مرکب ay– ی تاجیکی

مصوت‌ها	فارسی	تاجیکی
اسم ویران	virån	vayrån

چند نکتهٔ دستوری

ساختن افعال مرکب از صفت + صفت مفعولی از مصدر شدن + صفت مفعولی از مصدر آمدن:

تنگ شده آمده: تنگ شده

صفت + صفت مفعولی از مصدر شدن + فعل ماضی:

تاریک شده آمد: تاریک شد

ساختن مصدر با افزودن لفظ "اندن " به آخر اسم یا صفت یا فعل امر بدون "با":

گوراندن: گور کردن، به خاک سپردن

سبزاندن: سبز کردن، کاشتن

بنداندن: بستن

ساختن اسم مصدر با افزودن پسوند "گی" به آخر فعل ماضی:

آوردگی: آوردن

دانستگی: دانستن، دانش

همچنین ساختن اسم مصدر و حاصل مصدر با افزودن پسوند "گوی" به آخر صفت یا اسم:

استاده گری: ایستادگی، مقاومت

آدمگری: آدمیت، انسانیت

ساختن حاصل مصدر و صفت نسبی با افزودن پسوند "چگی" و "گی" و "وی" به

آخر کلمه:

ملتچگی، افسانه گی، بازارچه گی، کوچه گی، آذوقه وی، عاموی

قرار دادن "می" علامت مضارع اخباری قبل از جزء نخستین فعل:

می برآریم: بر می‌آوریم، بالا می‌آوریم، بیرون می‌آوریم

می در آید: در می‌آید

قرار دادن "می" علامت ماضی استمراری قبل از جزء نخستین فعل:

می برآمد: بر می‌آمد

می درآمد: در می‌آمد

منابع و مأخذ

۱. ارانسکی، ای ام، *مقدمه فقه اللغه ایرانی*، ترجمهٔ کریم کشاورز، انتشارات پیام، تهران، ۱۳۵۸.

۲. عینی، صدرالدین، *یادداشت‌ها*، به کوشش سعیدی سیرجانی، انتشارات آگاه، تهران، ۱۳۶۲.

۳. مصاحب، غلامحسین، *دائرة المعارف فارسی*، مؤسسه انتشارات فرانکلین، تهران، ۱۳۴۵ ،ج ۱، ص. ۵۹۱.

۴. معین، محمد، فرهنگ فارسی، مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران، ۱۳۵۶.

۵. ناتل خانلری، پرویز، *تاریخ زبان فارسی*، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران، تهران، ۱۳۵۴، ج ۲، صص. ۳۵-۳۴.

۶. یارشاطر، احسان، *زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی*. مقدمهٔ لغت نامهٔ دهخدا، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۳۷، تهران، ص ۲۲.

مژگان محرم

بررسی انگیزه‌های آموزشی (یادگیری) زبان فارسی از سوی نو آموزان غیرفارسی زبان (زمستان ۷۸)

انگیزه[۱]

یکی از مهم‌ترین عوامل دخیل در هر امری انگیزه یا انگیزش می‌باشد که مسأله آموزش و یادگیری نیز از آن برکنار نمانده است. انگیزش به حالت‌های درونی ارگانیزمی اشاره می‌کند که هدایت رفتار به سوی نوعی هدف را موجب می‌شود.انگیزش را می‌توان به "نیروی محرک و فعالیت‌های انسان و عامل جهت دهنده آن" تعریف کرد.

انگیزه آغاز و ادامه فعالیت را موجب می‌شود و جهت کلی رفتار را در یک فرد معین می‌کند،پس انگیزش عامل کلی مولد رفتار است. به نظر متخصصان امور آموزشی، یکی از عوامل مهم در میزان یادگیری، مسأله انگیزه می‌باشد که بر نحوه

1.Motivaton

تدریس مواد درسی، روش تدریس و نحوه ارزشیابی آثار بسیار دارد.انگیزه از دیدگاه‌های مختلف دارای تعاریف متفاوتی است.

براوان [۱] در این زمینه می‌گوید: "انگیزش، احتمالاً پرکاربردترین اصطلاحی است که عملاً برای توجیه موفقیت یا شکست در هر کار پیچیده به کار می‌رود. به نظر وال [۲] شاید در میان تمام موضوع‌های نظری به طور اعم و روانشناسی تربیتی به طور اخص؛ مشکل‌ترین و مبهم‌ترین آنها باشد. نظر بیش‌تر روان‌شناسان در مورد انگیزه عبارت است از عواملی که به رفتار نیرو می‌بخشد و آن را جهت می‌دهد."[۳]

"انگیزه عموماً یک سائقه، محرک درونی، هیجان یا میل باطنی است که فرد را به سوی عمل به‌خصوصی سوق می‌دهد. [۴]" "انگیزه به طور کلی، عبارت است از علل علاقه شخصی برای انجام کاری [۵]" در واقع، انگیزه نیرویی درونی است که انسان را برای رسیدن به اهداف تقویت می‌کند و نیرو می‌بخشد، و از آن به عنوان "محرک انسان در مراحل مختلف" می‌توان نام برد.

انگیزه‌هایی که به فعالیت‌های مشخصی مربوط می‌شوند، بر پایهٔ نیازهای درونی قرار دارند. در گذشته، طبقه‌بندی‌های زیادی در مورد نیازها وجود داشته است.

مزلو[۶] (ماسلو، به سال ۱۹۷۰) در مورد نیازها به نوعی سلسله مراتب معتقد است که از نیازهای اولیهٔ فیزیولوژیکی (نیاز به غذا، گرما و غیره) آغاز و به نیازهای عالی‌تری چون تأیید، هویت، حرمت ذات[۷]، پیشرفت، دانش، و کاوش ختم

1.Brown 2. Wall

۳. ژیرار دنی، زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان، ص ۲۳۷.

۴. داگلاس براون، اصول یادگیری و تدریس زبان، ص ۱۴۴.

5. Longman Dictionary Of Language teaching and Applied linguistics.

6. Maslow 7.Self- esteem

می‌شود؛ نیازهایی که در صورت برآورده شدن، خود شکوفایی [1] را به دنبال خواهد داشت. به انگیزه‌هایی که مربوط به غذا و غیره هستند، "انگیزه‌های زیستی" می‌گویند و بیش‌تر ذاتی می‌باشد و انگیزه‌هایی را که بر پایهٔ نیازهای عالی‌تری استوار هستند، و فهرست آنها در بالا ذکر شد، "انگیزه‌های روان‌شناختی" می‌نامند و عمدتاً تحت تأثیر یادگیری و عوامل محیطی قرار دارند. (هیلگارد[2] و دیگران ۱۹۷۹) مخصوصاً انگیزه‌های گروه دوم با پژوهش‌های مربوط به یادگیری زبان دوم در ارتباط هستند.[3]"

به بیانی مشخص‌تر، انسان‌ها به طور عموم نیازها و سائقه‌هایی را دارا هستند که کم و بیش فطری، ولی درجه شدت آنها تابع محیط است. شش میل یا نیاز از نیازهای موجودات انسانی عموماً شناسایی شده است (از وبل، ۱۹۶۸) که میانی مفهوم انگیزش را تشکیل می‌دهند:

۱- نیاز به کاوش، برای تحقیق در ناشناخته‌ها.

۲- نیاز به دخل و تصرف، یا به اصطلاح اسکینر، نیاز به عمل کردن روی محیط و ایجاد تغییر.

۳- نیاز به فعالیت، حرکت و تمرین، چه جسمی و چه روحی.

۴- نیاز به ترغیب، ترغیب شدن به وسیله محیط، به وسیله دیگران یا به وسیله نظریات، افکار و احساسات گوناگون.

۵- نیاز به دانش، نیاز به بررسی و درونی کردن نتایج کاوش‌ها، فعالیت‌ها، دخل و تصرف‌ها، ترغیب‌ها به منظور حل تناقضات، جست‌جوی راه حل مسائل و احراز نظام‌های ثابتی از دانش و آگاهی.

۶- نیاز به اعتلای "من"، نیاز به شناخته شدن و مورد قبول و تأیید دیگران واقع شدن [4].

---

1. Self-actualizition　　2. Hilgard

۳. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۲۷- ۲۲۸.　　۴. داگلاس براون، منبع پیشین، ص ۱۴۴- ۱۴۵.

در روان‌شناسی تربیتی، معمولاً میان انگیزش درونی و برونی تمایز وجود دارد. چنین به نظر می‌رسد که انگیزش درونی [۱] گاه با موفقیت‌های دراز مدت و انگیزش برونی [۲] بیش‌تر با موفقیت‌هایی کوتاه مدت رابطه دارد. منظور از انگیزش درونی، معمولاً انگیزشی است که به دلیل علاقه شخصی به نفس کار ایجاد می‌شود، در حالی که انگیزش برونی به وسیله محرک‌های خارجی مانند تأیید والدین، دادن پاداش، تهدید به تنبیه، نمرهٔ خوب، و غیره پدید می‌آید.[۳]" در یادگیری زبان دوم و زبان خارجی از جهات مختلف انواع انگیزه‌های متفاوت مؤثر هستند. یکی از معروف‌ترین تحقیقات دربارهٔ انگیزش در یادگیری زبان دوم را رابرت گاردنر[۴] و والاس لمبرت [۵] (۱۹۷۹) انجام دادند که در آن، تحقیقات مربوط به یادگیری زبان دارای جایگاه خاصی دارد.

انگیزه وسیله‌ای برای رسیدن به هدف می‌باشد و از طرفی، هدف یکی از علل ایجاد انگیزه است. در واقع، بین انگیزه و هدف رابطه متقابل وجود دارد. هدف انگیزه ایجاد می‌کند و انگیزه پلی است برای رسیدن به هدف. داشتن هدف؛ مقدمهٔ برنامه‌ریزی است و انگیزه نیروی مقابله با مشکلات جهت حصول هدف است. به عنوان مثال، فردی که برای ادامهٔ تحصیل باید زبانی را بیاموزد، رسیدن به مدارج علمی هدف اوست که این هدف، انگیزهٔ آموختن زبانی است که برای رسیدن به تحصیلات عالی بدان نیازمند است. تأثیر متقابل هدف و انگیزه را باید مد نظر داشت. لذا برای شناسایی انگیزه افراد باید ابتدا اهداف آنها را تشخیص داد.

در مورد انگیزه‌های یادگیری زبان دوم دو نوع انگیزه غالباً شناخته شده است.

1.Intrinsic

2. Extrinsic

۳. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۳۸.

4. Robart Gardner

5. Walas Lambert

برای اولین بار تمایز انگیزش ابزاری [۱] و انگیزش ترکیبی [۲] را گاردنر و لمبرت شناختند که به نظر آنان هرگاه هدف یک دانش‌آموز از یادگیری زبان، نفعی باشد که عاید او می‌شود، مانند ارتقای سطح شغل، آنگاه می‌گوییم که وی به طور ابزاری انگیزانده شده است، اما اگر وی خواهان یادگیری چیزهای بیش‌تری دربارهٔ یک جامعه فرهنگی دیگر باشد بدین خاطر که با آگاهی به آن جامعه علاقه‌مند شده است و تا جایی پیش رود که سرانجام به عنوان عضوی از آن فرهنگ پذیرفته شود، می‌گوییم که وی "به طور ترکیبی" انگیزانده شده است و مشخص شد که انگیزش نوع دوم، دارای تأثیر ویژه‌ای است.[۳] "

نگرش افراد نسبت به جامعه و سخنگویان یک زبان با انگیزهٔ یادگیری آن زبان رابطهٔ تنگاتنگی دارد. به نظر می‌رسد میان نگرش‌های مثبت و مهارت در یادگیری زبان رابطه‌ای کاملاً محکم، هر چند غیر مستقیم، وجود دارد. معمولاً "نگرش" و "انگیزش" را در کنار هم به صورت مجموعهٔ عواملی مطرح می‌کنند که به طور مستقیم در موفقیت یا شکست نسبی یادگیری زبان دوم مؤثر هستند. ثابت شده است نگرش، مستقیماً با انگیزش رابطه دارد و انگیزش نیز به نوبهٔ خود با یادگیری زبان دوم در ارتباط است. نگرش را باید به منزلهٔ تکیه‌گاه انگیزش در نظرگرفت، نه به عنوان عاملی که تأثیر مستقیم به یادگیری زبان دوم دارد.

انگیزش برای یادگیری یک زبان نه تنها به وسیله نگارش‌ها، بلکه به کمک "ملزومات انگیزشی [۴]" دیگر، مانند میل به خشنود کردن معلمان و والدین، قول‌دریافت یک پاداش یا تجربه موفقیت و غیره، تعیین می‌شود.[۵]

1.Instrumental   2.Integrative motivation

۳. ژاریر دنی، منبع پیشین، ص ۲۳۸.

4. Mativational Props

۵. ژاریر دنی، منبع پیشین، ص ۲۳۹.

به اعتبار دو دسته نگرش مختلف، انگیزش را به دو نوع تقسیم کرده‌اند:

انگیزش وسیله‌ای و انگیزش ترکیبی

انگیزش وسیله‌ای: به انگیزشی اشاره دارد که محرک یادگیری زبان به عنوان ابزاری برای حصول هدف‌هایی است مانند: ارتقای شغل، خواندن مطلب فنی، ترجمه و غیره.

انگیزش ترکیبی: جایی مورد پیدا می‌کند که محصل بخواهد خود با فرهنگ زبان دوم یگانه یا متحد شود و با آن جامعه از نزدیک الفت پیدا کند و بخشی از آن گردد[۱]" که پیش از این نیز به آن اشاره شد.

هم چنین رابطهٔ نگرش با انگیزش به نوع انگیزش بستگی دارد. مثلاً انگیزش ترکیبی مستلزم آن است که زبان‌آموز نسبت به سخنگویان و فرهنگ زبان مقصد نگرش مثبت داشته باشد، اما زبان آموزی که به کمک انگیزش ابزاری انگیزانده شده است الزاماً نسبت به سخنگویان زبان مقصد نگرش مثبتی ندارد.

دربارهٔ رابطهٔ نگرش و انگیزش تحقیقات زیادی انجام شده است که راهگشای این تحقیق و مقاله بوده است که اجمالاً به آنها اشاره می‌شود.

گاردنر و لمبرت در اواخر دهه ۱۹۵۰ مطالعاتی را انجام می‌دادند که در آن، رابطهٔ نگرش‌ها و انگیزش با موفقیت در زبان دوم برای یافتن رابطه‌ای قوی میان یک انگیزش ترکیبی برای یادگیری زبان دوم و موفقیت در آن، مورد تحقیق قرار گرفت. برخی تحقیقات بعدی، مانند تحقیق جدید گاردنر و نیز تحقیق‌های جدیدتر، از یک شاخص نگرشی -انگیزشی که به تازگی به صورت تکامل یافته و معتبر در آمده بود استفاده کردند. آنان دریافتند دانش‌آموزانی که انگیزش ترکیبی دارند، نه تنها از دانش آموزانی که انگیزش ابزاری دارند موفق‌ترند بلکه در یادگیری ثابت قدم‌تر هستند و در کلاس فعالیت‌های بیش‌تری را انجام می‌دهند.

---

۱. داگلاس براون، منبع پیشین، ص ۱۴۷.

در مطالعات دیگر، کلمنت [1] و دیگران (۱۹۷۷) دریافتند که گرایش ترکیبی نقش چندانی ندارد. گاردنر و لمبرت (۱۹۷۲) در مطالعات بعدی خود در فیلیپین به این نتیجه رسیدند که ظاهراً وقتی نیازهای حیاتی برای یادگیری زبان دوم وجود دارد شاید شیوه ابزاری مؤثرتر از شیوه ترکیبی باشد. یاسمین لقمانی [2] (۱۹۷۲) در تحقیقی به این نتیجه رسید که میان استفاده از انگیزش ابزاری و مهارت در زبان، همبستگی مثبتی وجود دارد و در یک جامعه پس از استعمار، انگیزش ابزاری مؤثرتر از انگیزش ترکیبی است. [3]"

براج کچرو [4] (۱۹۷۷) اظهار داشته است درکشورهای جهان سوم، زبان دولت حاکم و دارای سلطهٔ تنها می‌تواند به دلایل وسیله‌ای به طور موفقیت‌آمیزی آموخته شود. [5]"

از مطالعات فوق چنین بر می‌آید که اهمیت نسبی انگیزش ترکیبی یا ابزاری تا حد زیادی به بافتی بستگی دارد که زبان در آن آموزش داده می‌شود. چنین به نظر می‌رسد که انگیزش ابزاری به ویژه در موفقیت‌هایی مؤثر است که زبان مقصد به عنوان یک ابزار ارتباط درون ملی به کار آید، مانند موقعیت زبان انگلیسی در بسیاری ازکشورهای جهان سوم، یا آنکه کسب مهارت‌های زبانی زبان مقصد دارای ارزش فوق‌العاده باشد. فیشمن [6] نیز در این زمینه تحقیقاتی انجام داد.

مطالعات دیگر نشان داده است که شدت همبستگی میان نگرش‌ها و مهارت در

---

1. Clement
2. Yasamin Lukmani
3. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۴۱.
4. Braj kachru
5. داگلاس براون، منبع پیشین، ص ۱۴۷.
6. Fishoman

یادگیری زبان نسبت به سن زبان‌آموزان و بافت یادگیری تغییر می‌کند.[1] غالباً با بالا رفتن سن، میزان تصورات و دریافت‌ها در مورد یک جامعه بالا می‌رود و نگرش افراد نسبت به یک جامعه جهت دار می‌شود، لذا نگرش در بزرگسالان بیش از کودکان، با انگیزش یادگیری زبان دوم ارتباط دارد. افراد بزرگسال نسبت به یک جامعه و افراد آن از دیدگاه مثبت یا منفی برخوردارند که ناشی از تنش و ارتباط با افراد آن جامعه می‌باشد؛ در حالی که کودکان نسبت به جوامع مختلف و افراد آن غالباً چنین نگرشی ندارند، تا جایی که گاهی در کودکان میان نگرش و انگیزش رابطه‌ای نمی‌توان یافت. چرا که در کودکان خردسال احساسات عمیق مثبت یا منفی نسبت به سخنگویان زبان‌های دیگر شکل نگرفته است. در این زمینه جنری و هامایان (۱۹۸۰) تحقیقاتی به عمل آوردند.

گاهی به دست آوردن یک موقعیت و گاهی رهایی از یک وضعیت خود می‌تواند انگیزهٔ یادگیری زبان دوم باشد که آنها را به ترتیب "انگیزهٔ دستیابی" و "انگیزهٔ رهایی" می‌توان نامید. از مطالعات زیادی که به عمل آمده و از تحقیقات بسیاری از دانشمندان مانند: اولر، گاردنر و، مواردی که به آنها اشاره شد، چنین می‌توان استنباط کرد که داشتن نگرش مثبت نسبت به سخنگویان زبان مقصد سبب تقویت انگیزش یادگیری می‌شود. در بیش‌تر تحقیق‌ها چنین فرض شده است که جهت ارتباط میان نگرش‌ها و مهارت از جانب نگرش به سوی مهارت است.

در تحقیقی، سوینون[2] (۱۹۷۲) میان عوامل مربوط به نگرش، که در آغاز اندازه‌گیری شده بود، و میزان موفقیت نهایی هیچ‌گونه همبستگی مهمی پیدا نکرد اما همان‌طور که در ترم تحصیلی زبان‌آموزان به پیش می‌رفت، همبستگی‌های میان این متغیرها به طور اساسی افزایش می‌یافت و این نشان می‌داد که نگرش‌های

---

۱. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۴۲.

2. Savignon

مثبت، بیش‌تر به عنوان کارکردی از موفقیت در یادگیری زبان دوم مطرح هستند تا عکس آن. برستال و دیگران نیز تحقیقات مشابهی انجام دادند، ولی اخیراً مشخص شده است که این رابطه، رابطه‌ای از نوع کنش متقابل پویا میان عوامل مربوط به نگرش و موفقیت است.[۱]"

دورکیم[۲] جامعه شناس (۱۸۹۷) در تحقیقی اصطلاح بی‌هنجاری[۳] را برای اشاره به احساس نگرانی یا ناخشنودی اجتماعی زبان‌آموزان به کار برد. یادگیری زبان دوم به معنای از دست دادن نسبی هویت فرهنگی فرد است که به شکلی در زبان اول متجلی شده بود و در همان حال، پذیرفتن ویژگی‌های فرهنگ زبان دوم می‌باشد. این موضوع می‌تواند مایهٔ احساس ناایمنی اجتماعی شود که به نوبه خود ممکن است به احساسات منفی نسبت به استفاده از زبان دوم منجر گردد. دو تحقیق دیگر نشان داد که تعلیم زبان تحمل افراد را از پیش کم‌تر می‌کند.[۴]

آسان می‌توان نتیجه‌گیری کرد که یادگیری زبان دوم، فعالیتی است عاطفی که مستلزم عوامل انفعالی بی‌شماری است. در واقع، می‌توان ادعا کرد یادگیری زبان دوم مقتضی اتخاذ هویتی جدید است.

از نگرش‌هایی که با یادگیری زبان دوم رابطه خاصی دارند، نگرش به زبان مقصد و نگرش نسبت به سخنگویان زبان مقصد بیش از همه مورد مطالعه قرارگرفته است و بیش‌تر تحقیقات در مورد نگرش، حول محور نگرش نسبت به زبان مقصد و سخنگویان زبان مقصد دور می‌زده است. در مورد نگرش نسبت به یادگیری زبان دوم، معلمان، و دوره‌های زبان دوم، که از عوامل مهم یادگیری زبان دوم می‌باشند، تحقیقات اندکی صورت گرفته است.

---

۱. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۴۴.

2. Durkeim 3. Anomie

۴. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۴۵.

تنها مولر[1] و میلر[2] (۱۹۷۰)، گاردنر و دیگران (۱۹۷۶)، و بورگین[3] (۱۹۷۸) در مورد نگرش‌های مثبت نسبت به دوره‌های آموزش زبان دوم، مطالعات ویژه‌ای رابه انجام رسانده‌اند.[4]

برای ارزیابی از انگیزهٔ نوآموزان زبان فارسی پرسشنامهٔ زیر تهیه، ارائه، جمع آوری شد. قبل از بررسی پرسشنامه و نتایج آن، اشاره به یک مطلب ضروری به نظر می‌رسد. در تحقیق‌هایی که در مورد رابطه نگرش‌ها و انگیزش و کسب مهارت‌ها در یادگیری زبان دوم به عمل آمده است برخی ضعف‌های بالقوه وجود دارد. مشکل نگرش‌ها این است که آنها مستقیماً قابل بررسی نیستند، بلکه آنها را از روی رفتار و حالات شخص مورد نظر باید استنباط کرد. بنابراین، به ناچار اظهار نظرها در مورد رابطه میان نگرش‌ها و مهارت در زبان، عمدتاً بر اساس داده‌های نگرشی مبتنی بر خودسنجی است.

در تهیهٔ پرسشنامه، سعی بر این بوده است تا با ارائه سؤالاتی در زمینهٔ نگرش با استفاده از مؤلفه‌های شناختی، عاطفی روکرداری، رابطه نگرش و انگیزش زبان‌آموزان فارسی بررسی گردد.

---

1. Mueller 2. Miller

3. Bourgain

۴. ژیرار دنی، منبع پیشین، ص ۲۴۵.

دانشجوی عزیز، مهمان گرامی

پرسشنامه زیر برای انجام یک تحقیق آماری و برای ارائه آموزش بهتر فارسی به دانشجویان غیرفارسی زبان می‌باشد. خواهشمندیم آن را پر کنید تا گامی در جهت یک تحقیق علمی باشد. اطلاعات این پرسشنامه نزد محقق آن محفوظ است.

قبلاً از همکاری شما بسیار سپاسگزاریم. (نوشتن نام و نام خانوادگی اختیاری است.)

نام و نام خانوادگی: ....

جنس: زن ☐ مرد☐

سن: ....

رشته و مقطع تحصیلی: .... دانشگاه محل تحصیل: ....

میزان اقامت در ایران تا به حال: ....

۱- زبان مادری (اول) شما چیست؟ ....

۲-آیا به زبان دیگری (به جز زبان خودتان و زبان فارسی) آشنایی دارید؟

بله ☐ خیر☐

۳- چه زبانی؟ .... تا چه حد: کم ☐ متوسط☐ زیاد☐

۴- آیا پیش از ورود به ایران با زبان فارسی آشنایی داشتید؟

بله ☐ خیر☐

۵- آیا پیش از ورود به ایران به یادگیری زبان فارسی علاقه داشتید؟

بله ☐ خیر☐

۶- انگیزه شما از آموختن زبان فارسی چیست؟

۱ـ ادامه تحصیل در ایران ☐

۲- سیاحت در ایران ☐

۳- برقراری ارتباط با مردم فارسی زبان □
۴- آشنایی با زبان و ادبیات فارسی □
۵- اقامت در ایران □
۶- آشنایی با فرهنگ و سنن ایرانی □

۶- مایل به یادگیری کدام قسمت از زبان فارسی هستید؟
۱- کسب مهارت در درک مطلب □
۲- کسب مهارت در خواندن □
۳- کسب مهارت در نوشتن □
۴- کسب مهارت در سخن گفتن □

۷- آیا هنوز به یادگیری زبان فارسی علاقه دارید؟
بله □ خیر □ چرا؟.................

۸- برخورد مردم ایران با شما چگونه است؟
بد □ معمولی □ خوب □

۹- به نظر شما شخصیت مردم ایران چگونه است؟

۱۰- نظر شما راجع به فرهنگ ایران (آداب و رسوم و طرز فکر و سنن) چیست؟

۱۱- آیا تجربه‌ای از برخورد با ایرانی‌ها دارید؟

۱۲- چه مشکلاتی برای یادگیری زبان فارسی داشتید یا دارید؟

لطفاً هر گونه توضیحی که جهت انجام بهتر این تحقیق لازم می‌دانید بنویسید.

قابل ذکر است سؤال ۳ و ۶ به منظور مطالعات و تحقیقات شخصی می‌باشند و در مورد اهداف سؤالات دیگر، پرسشنامه را بررسی خواهیم کرد.

سؤالات پرسشنامه طبق اهداف زیر ارائه گردیده‌اند.

جنس: نگرش زن و مرد در برخورد با جامعه متفاوت است و عواطف و احساسات بر نگرش مؤثرند. این گزینه برای مقایسهٔ نگرش زنان و مردان آمده است.

سن: این معیار در نحوه نگرش مؤثر است و رابطه آن با نگرش پیش از این توضیح داده شد.

میزان اقامت در ایران: از آنجایی که میزان آشنایی و برخورد با یک جامعه و سخنگویان یک زبان بر نحوهٔ نگرش تأثیر دارد، این سؤال برای هماهنگی و مقایسه احتمالی نوع نگرش افراد ارائه شده است. طبق مشاهدات مختلف و مصاحبه با زبان‌آموزان فارسی، نوع نگرش و در نتیجه، میزانِ انگیزهٔ آنان در مراحل مختلف تحصیلی متفاوت است.

علاقه به زبان فارسی قبل از ورود به ایران: جدا از آنکه چرا شخص می خواهد به انجام فعالیتی خاص دست بزند، دانستن این موضوع اهمیت دارد که تا چه حد به انجام آن علاقمند است. لذا آزمون‌هایی نیز باید ارائه شود که شدت انگیختگی را بسنجد. این ماده به منظور مقایسه شدت انگیزش و علاقه نوآموزان فارسی قبل از ورود به ایران و پس از آن برای کشف سمت و سوی نگرش آنان ارائه شده است.

انگیزهٔ آموختن زبان فارسی: تشخیص جهت انگیزش، مهم‌ترین بخش بررسی انگیزه می‌باشد. در سؤال پنجم سعی بر این بوده است که با ارائه سؤالاتی که انگیزش ترکیبی و ابزاری را می‌سنجید این مسأله مشخص شود. (ادامه تحصیل، سیاحت، آشنایی با ادبیات فارسی) انگیزش‌های ابزاری و بقیهٔ گزینه‌ها، انگیزه ترکیبی هستند.

علاقه به زبان فارسی در حال حاضر: برای مقایسه شدت انگیختگی زبان‌آموزان به یادگیری زبان فارسی قبل از ورود به ایران (یادگیری زبان فارسی) و پس از آن (مقایسه با سؤال ۴) و دستیابی غیر مستقیم به جهت نگرش زبان‌آموزان.

نگرش نسبت به فارسی زبانان: سؤالات **۱۱** و **۹** و **۸** نگرش نوآموزان فارسی را در مورد سخنگویان زبان فارسی به طریق مختلف (نحوه برخورد فارسی زبانان با آنها، تجربه آشنایی و برخورد با فارسی زبانان، دیدگاه آنها نسبت به شخصیت فارسی زبانان) می‌سنجد و رابطه این نگرش‌ها با انگیزه‌ها، نتایج قابل توجهی به دست می‌دهد.

نگرش نسبت به جامعه فارسی زبانان ایران: این سؤال **(۱۰)** نشان از نگرش

زبان‌آموزان فارسی نسبت به جامعه و فرهنگ فارسی زبانان می‌باشد.

نگرش نسبت به زبان فارسی: سؤال ۱۲ در مورد نگرش نوآموزان فارسی در مورد زبان فارسی و یادگیری می‌باشد.

از آنجایی که تمامی دانشجویان غیر فارسی زبان، دوره آموزشی خود را در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) سپری می‌کنند، لذا به خاطر عدم موضعگیری، سؤالاتی را که در زمینهٔ نگرش نسبت به استادان و دوره‌های آموزشی بوده است حذف کردم. خوشبختانه دانشجویان غیرفارسی زبان، تحت عنوان، "توضیح جهت انجام بهتر تحقیق"، خود به این موارد اشاره و در مورد مدرسان و دوره‌های آموزشی اظهار نظر کرده‌اند.

نتایج به دست آمده از بررسی پرسشنامه‌ها از این قرار است:

تعداد ۱۰۰ نوآموز زبان فارسی مورد تحقیق و بررسی قرار گرفته‌اند که جدول ملیت آنها به صورت زیر می‌باشد:

تعداد نوآموزان	ملیت
۳۶ نفر	تاجیکستان
۱۴ نفر	پاکستان
۱۲ نفر	هندوستان
۱۰ نفر	لبنان
۹ نفر	آذربایجان
۸ نفر	سوریه
۴ نفر	روسیه
۳ نفر	یمن
۲ نفر	ازبکستان
۱ نفر	کنیا
۱ نفر	افغانستان

۱ـ سن نوآموزان زبان فارسی، به طور متوسط بین ۱۸ تا ۳۰ سال بوده است که از نظر نگارش تفاوت چندانی بین آنها وجود ندارد.

۲- از نظر مدت، اقامت فعلی در ایران به طور متوسط بین ۱ تا ۷ سال می‌باشد. غالب این افراد در ابتدای ورود به ایران و یادگیری زبان فارسی، نسبت به فارسی زبانان و جامعه ایران نگرش مثبت دارند، ولی متأسفانه به مرور زمان و به هنگام برخوردهای متفاوت با فارسی زبانان و حضور در جامعه ایران، این نگرش جای خود را به نگرش خنثی و منفی می‌دهد و تعداد کمی (غالباً افراد کشورهایی که تصور خاصی نسبت به جامعه ایران نداشته‌اند یا نگرشی منفی داشته‌اند) نسبت به فارسی زبانان نگرشی مثبت پیدا کرده‌اند.

۳- در مورد مشکلات یادگیری زبان فارسی و نگرش آنها نسبت به این زبان و نحوه یادگیری آن، مطالب زیر را می‌توان تقسیم‌بندی کرد. این اطلاعات بر طبق زبان مادری و میزان ارتباط و نزدیکی آنان با زبان فارسی بررسی شده است.

برخی از این مشکلات به طور اعم بین نوآموزان تمام زبان‌ها به صورت مشترک وجود دارد و به برخی از آنها به طور اخص تنها سخنگویان هر زبان اشاره کرده‌اند.

الف) مشکلات یادگیری زبان فارسی مشترک بین تمام زبان‌های سخنگویان نوآموز عبارت است از: مهارت در خواندن، سخن گفتن، وجود لهجه‌های متفاوت ایران، کلمات عامیانه. و اصطلاحات.

ب) مشکلات خاص هر زبان در یادگیری زبان فارسی به شرح ذیل است:

زبان مادری	مشکلات یادگیری زبان فارسی
تاجیکی	تلفظ کلمات عربی و بیگانه دخیل در فارسی، تفاوت تلفظ فارسی و تاجیک، نوشتن مطلب
هندی	درک مطلب، ارائه پیام، نوشتن مطلب
اردو	دستور زبان، فصاحت و بلاغت، درک مطالب قدیمی

زبان مادری	مشکلات یادگیری زبان فارسی
عربی	درک مطلب، روانی کلام
آذربایجان	مشکلاتی در زمینه نوشتن و رسم الخط فارسی
روسی	دستور زبان

* سخنگویان زبان‌های تاجیکی و اردو به علت احساس قرابت زبان خود با فارسی در یادگیری آن اعتماد به نفس بیش‌تری دارند.
* از آنجایی که تعداد آزمودنی‌های زن خیلی معدود و انگشت شمار بود، لذا امکان مقایسه آنها با مردان از نظر نوع نگرش و رابطه آن با انگیزش وجود نداشت.

۴- در مورد میزان آشنایی آنان با فارسی در قبل از ورود به ایران، **۵۷٪** هیچ‌گونه آشنایی نداشته‌اند؛ در حالی که ۴۳٪ از آنان کم و بیش با زبان فارسی آشنا بوده‌اند که شامل افرادی می‌شود که زبان مادری آنها با زبان فارسی قرابت داشته است مانند زبان تاجیکی که از این میزان **۲۳٪** را تاجیکان و **۸٪** را مردم پاکستان، که به زبان اردو تکلم می‌کنند، شامل می‌شود.

۵- در زمینه علاقه به یادگیری زبان فارسی در قبل از ورود به ایران و پس از آن نیز نتایج زیر به دست آمده است:

	قبل از ورود به ایران	پس از ورود به ایران
علاقه به یادگیری زبان فارسی	٪۵۸	٪۸۷
عدم علاقه به یادگیری زبان فارسی	٪۴۲	٪۱۳

البته ارقام فوق که از بالا رفتن تعداد افرادی که به یادگیری زبان فارسی علاقمند هستند خبر می‌دهد جای بسی امیدواری دارد. اما از آنجایی که تنها علل و انگیزه آنان، نوعی انگیزه ابزاری و در برخی موارد انگیزه رهایی می‌باشد، جای تأمل بیش‌تر دارد. دانشجویان بررسی شده، انگیزه‌های زیر را دلیل علاقمندی فعلی خود به یادگیری زبان فارسی ذکر کرده‌اند:

الف) عدم تسلط کافی بر زبان فارسی

ب) عدم درک مطالب درسی

ج) علاقه به یادگیری

د) مطالعه کتب اسلامی

این دلایل تنها انگیزه‌های بیرونی هستند، لذا درازمدت نیستند و از طرفی، تنها ابزاری هستند و درمیان آنها هیچ نوع انگیزه ترکیبی به چشم نمی‌خورد.

۶ـ از بررسی پاسخ نامه‌ها جهت انگیزهٔ نوآموزان فارسی، که در سؤال ۵ گنجانده شده بود، به شرح جدول زیر نتایج به دست آمد.

نوع انگیزه	تعداد دانشجویان
ادامه تحصیل در ایران	٪۷۶
آشنایی با زبان و ادبیات فارسی	٪۳۲
آشنایی با فرهنگ و سنن ایرانی	٪۲۹
برقراری ارتباط با فارسی زبانان	٪۲۴
سیاحت در ایران	٪۱۲
اقامت در ایران	٪۵

با توجه به آمار بالا می‌توان به آسانی دریافت که میزان قابل توجهی از آزمودنی‌ها دارای انگیزه ابزاری هستند و انگیزه ترکیبی کم‌تر به چشم می‌خورد و

علت آن تا حد زیادی در بخش نگرش مشخص خواهد شد.

۶- در زمینهٔ نحوهٔ برخورد مردم ایران با آنها ۲۰٪ از آنان، آن را خوب، ۶٪ بد، و ۴۲ ٪ معمولی ارزیابی کرده‌اند که با توضیحات سؤالات دیگر به روشنی می‌توان منظور واقعی آنان را دریافت.

۷- در مورد فارسی زبانان ویژگی‌های زیر نگرش اکثریت آنان است:

غربزدگی مردم ایران، استفاده تفریطی از تعارفات، متعصب، دور شدن از فرهنگ اصیل ایرانی، تضاد فرهنگی بین مردم، تفاوت شخصیتی بسیار زیاد بین افراد، عدم پذیرش دانشجویان خارجی، تجملاتی و غیره... که همه نشان از نگرش منفی است.

با توجه به اینکه در حال حاضر ایران در جهان به عنوان کشوری اسلامی شناخته شده است، برخورد دانشجویان خارجی با مواردی که با اسلام تناقض دارد، مانند مواردی که ذکر کرده‌اند چون تبعیت از فرهنگ غرب، ریاکاری، وعده‌های مسؤولین دانشگاه‌ها و برخورد غیر اسلامی آنان و...، باعث شده است تا آنان نسبت به جامعه فارسی زبان ما نگرش منفی پیدا کند. بسیاری از آنان یادآور شده‌اند که تصور آنان از ایران به عنوان "کشور اسلامی" با آنچه می‌بینند بسیار متفاوت است، لذا نوعی تفاخر نسبت به یادگیری زبان فارسی با انگیزهٔ ترکیبی یافته‌اند.

در زمینه دوره‌های یادگیری زبان فارسی نظر آنان حاکی از نگرش منفی است؛ عدم وجود امکانات، عدم وجود ارتباط با فارسی‌زبانان، تکیه بر یک بعد از زبان مثلاً دستور زبان، مواردی است که به آنها اشاره کرده‌اند. مورد دیگری که نوآموزان فارسی در پرسشنامه‌های خود آورده‌اند نگرش نسبت به استادان می‌باشد و نظر آنان در این زمینه وجود استادان کم تجربه و برخورد نامناسب آنان می‌باشد.

یکی دیگر از مواردی که باعث کم شدن علاقه و محدود شدن انگیزه آنان به "انگیزه ابزاری" می‌باشد تفاوت لهجه فارسی یک شهر و یا استان با شهرهای دیگر است و لازم است در این زمینهٔ طی یک برنامه‌ریزی پس از گذراندن دوره یادگیری

زبان فارسی و مشخص شدن شهر محل تحصیل آنان، دوره‌ای کوتاه مدت در مورد گویش و لهجه آن شهر برای آنان گذاشته شود.

پیشنهادات

برای بهبود انگیزۀ نوآموزان زبان فارسی و تغییر نگرش آنان لازم است به چند نکته زیر توجه شود.

۱- تلاش‌هایی صورت گیرد تا از طریق برنامه‌هایی که هدف آنان ایجاد نگرش‌های مثبت نسبت به سخنگویان زبان فارسی است به تقویت انگیزش بپردازند. مبادلات فرهنگی و تأکید بیش‌تر بر جنبه‌های فرهنگی در برنامه‌های زبانی منظم، احتمالاً در تقویت نگرش‌های مثبت کاملاً مؤثر است.

۲- با توجه به اینکه هدف اکثریت نوآموزان زبان فارسی، ادامۀ تحصیل می‌باشد باید نحوۀ آموزش زبان فارسی به صورتی باشد که برآوردن این هدف ایجاد نگرش مثبت را در آنان نسبت به زبان فارسی باعث شود. در واقع، زبان‌آموزی که به هنگام ادامۀ تحصیل به علت عدم تسلط زبان فارسی، با افت تحصیلی مواجه می‌شود نوعی نگرش منفی نسبت به این زبان پیدا می‌کند.

۳- با توجه به اینکه یادگیری زبان تحمل افراد را کم‌تر می‌کند و از طرفی این نوآموزان از آن می‌ترسند که هویت فرهنگی خود را از دست بدهند در برخورد با آنان باید احتیاط بیش‌تری کرد. از آنجایی که این افراد با دانشجویان فارسی زبان و استادان محترم در ارتباط هستند لذا باید بینش این افراد را نسبت به نحوۀ برخورد با نوآموزان فارسی بالا برد تا با برخوردی مناسب و شایسته با آنان انگیزه ترکیبی برای یادگیری زبان ایجاد شود، چرا که انگیزه ترکیبی که موجب یادگیری بهتر می‌شود ناشی از نگرش مثبت نسبت به سخنگویان یک زبان و خود آن زبان است.

۴- همان طور که قبلاً گفته شد، محیط یادگیری زبان در ایجاد انگیزه ترکیبی یا ابزاری مؤثر است، چراکه بافت باعث ایجاد نوع نگرش می‌شود. نظر اکثریت نوآموزان زبان فارسی در تحقیق مذکور این‌گونه بوده است که محیط و بافت یادگیری زبان فارسی خود را، که قزوین بوده است، دارای فرهنگ خاص، تعارفات زیاد، عدم ارتباط با غیرفارسی زبانان، و به طور کلی برخی رسوم خاص و فرهنگ مخصوص می‌دانند. از طرفی در معرض زبان استاندارد قرار نمی‌گیرد و تهران را جهت ایجاد ارتباط فرهنگی و قرابت فرهنگی مد نظر داشته‌اند. نگرش منفی آنان که از برخورد با فرهنگ این شهر ناشی می‌شود باعث شده است تا انگیزه آنان به انگیزه ابزاری محدود شود و انگیزه ترکیبی را شامل نشود.

۵- استفاده از رسانه‌های گروهی برای بالا بردن آگاهی مردم فارسی زبان به منظور برخورد صحیح با نوآموزان فارسی یکی دیگر از راه کارهای ایجاد نگرش مثبت در آنان نسبت به یادگیری زبان فارسی می‌باشد.

منابع

۱- دنی، ژیرار، (Denis.Gird)، *زبان‌شناسی کاربردی و علم آموزش زبان*، ترجمه گیتی دیهیم، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۵.

۲- براون، داگلاس، (H.Brown.dayglas)، *اصول یادگیری و تدریس زبان*، تهران، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۳.

دکتر جلیل مسگرنژاد

زمینه‌های گسترش زبان و ادبیات فارسی در کشورهای عربی زبان

جمع باید کرد اجزا را به عشق　　　تا شوی خوش چون سمرقند و دمشق

گسترش زبان و فرهنگ و ادب فارسی با عنایت به قابلیت‌های بسیار ارزنده‌ای که در طی قرن‌ها با الفاظ زبان فارسی ریشه در ژرفای اندیشه‌ها و باورهای اقوام و ملل متنوع دوانیده و خالق و آفرینش‌گر زیباترین و عمیق‌ترین آثار اندیشه انسانی شده است، امروزه بر هر محقق و پژوهندهٔ انسان شناس و اندیشه‌کاو روشن است. این مسأله را اکنون تقریباً تمام مراکز علمی و تحقیقی جهان به عنوان یکی از مایه‌های کاوش و پژوهش در برنامه‌های تحقیقی خود ادامه می‌دهند؛ این امر از توکیو تا تورنتو و از مسکو تا خارکف به طور خود جوش ادامه دارد. به عبارت ساده‌تر، خود زبان و ادب و فرهنگ فارسی با دارایی‌های علمی و هنری و فرهنگی خود، محل نیاز انسان امروزه قرار گرفته و مراکز مهم علمی و تحقیقی را در جهان به خود اختصاص داده است. ما این پایه از مایه‌وری زبان و فرهنگ فارسی را با لفظ

"قابلیت" بیان می‌کنیم که اصل اول و ریشه‌ای در امر گسترش است.

مسأله گسترش زبان (خاص) در جهان امروز، باید زمینه‌هایی را دارا باشد که ملل مختلف آن زمینه‌ها را از سر نیاز دنبال کنند، که گفتیم: یکی از این زمینه‌ها اصل قابلیت می‌باشد. دیگر از زمینه‌های گسترش را ما در اصطلاح "نیاز" می‌آوریم که این نیاز می‌تواند ریشه‌ای یا ساختگی، فرهنگی یا اقتصادی، سیاسی و ارتباطی، مذهبی و قومی و... باشد. از این رو مسأله گسترش در بین ملل و اقوام و تمدن‌های متفاوت دارای بررسی و مطالعات متفاوت است که این موضوع و تقسیم کلی مناطق جهان با نظر به پاره‌ای از مشترکات صوری و ریشه‌ای خود نیاز به مجال دیگری دارد.

زمینه‌های گسترش در کشورهایی که زبان رسمیشان زبان عربی و دینشان اسلام می‌باشد؛ از یک عامل مغایر ریشه‌ای دو زبان فارسی و عربی برخوردارند. که یکی از سلسله زبان‌های سامی و دیگری از تیرهٔ هند اروپایی می‌باشد. این امر در اساس ساختار دو زبان و نیز در پایه‌های تفکر در هر یک دارای اختلاف‌هایی است. مثلاً، اگر ما در زبان عربی در مقام خطاب از "سوم شخص مفرد غایب" شروع می‌کنیم و در زبان فارسی و زبان‌های هند اروپایی از متکلم وحده، این آغاز یک امر ساده نیست و این امر هرم اندیشه را در یکی درست عکس دیگری ترسیم می‌نماید.

این امر نخستین موضوع مورد دقت، در امر گسترش است که آموزگار در بیان خود باید از پیش، آگاهی‌هایی در این زمینه کسب کند. بگذریم از اصل تثنیه که "دو شخص" را از جمع و مفرد در مرحله وسط قرار می‌دهد و یک ریشهٔ آغازین اندیشه را در ذهنیت خود به یادگار آورده و ناخودآگاه به کار می‌گیرد. این گونه مطالعات را من با اصطلاح "دیرینه‌شناسی" در زبان و فرهنگ می‌نامم تا زمینه‌های تحقیق را بر آن اصل بنا کنیم و ضرورت این امر را در گسترش فراموش نکنیم.

امروزه تلاش علمای زبان‌شناسی در ریشه‌ها و آغازه‌های زبان‌ها و بازشناسی زمینه‌های آن خود میدان مطالعات بسیار گسترده را در بر می‌گیرد که دارای سابقهٔ

تاریخی است و در فرهنگ ما علمی مستقل با نام علم "وضع" این امر را در حد زمانی خود بررسی کرده و دایرهٔ بحث را آن چنان گسترش داده است که به حروف و الفاظ تشخص بخشیده و آنها دارای روح و مؤثر در حیات خود قلمداد کرده و فرق و مذاهبی را بر پایه‌های این گونه بحث‌ها بنا کرده است. ما اکنون نباید بدون آگاهی‌های ریشه‌ای حکم به بی‌اصل بودن آن بحث و اندیشه‌ها بکنیم، همچنان که در جهان تحقیق امروز این مسأله را مهم گرفته‌اند.

"دیرینه‌شناسی" و سابقهٔ زبان فارسی در کشورهایی از ممالک عرب زبان خود داستان دیگری است که دیرینگی آن به چند سده قبل از اسلام می‌رسد و در این باره نیز در تمام زمینه‌ها تحقیقاتی صورت گرفته است.

آن تمایز و اختلافی که در بین دو زبان فارسی و عربی از حیث ریشه و ساختار وجود دارد، "پیوندهای مشترکی" نیز در طی قرون و اعصار در بین این دو زبان هست که تا حد زیادی نه تنها آن تمایز را برطرف می‌کند، بلکه پیوند بسیار محکمی را ایجاد کرده است. این پیوندها را در سه زمینه می‌توان بررسی نمود:

۱- زمینهٔ پیوندهای دینی و عقیدتی.

۲- زمینه‌های ارتباط واژگانی با عنایت به اصل مجاورت ایران زمین با کشورهای عربی زبان.

۳- ارتباط‌های ساختاری در دو زبان (در صرف و نحو، در معانی و بیان و بدیع، در عروض و قافیه و...).

به طوری که در بادی امر بر هر محققی روشن می‌گردد، این است که در موارد فوق‌الذکر مطالعات گسترده‌ای انجام گرفته و از بعد از اسلام یکی از میدان‌های بحث و بررسی علما در حوزه‌های فوق‌الذکر بوده است.

مسأله دیگری که در امر گسترش زبان نقش مهم دارد اصل "ضرورت‌های گسترش" است. این اصل امروزه از حساسیت خاص برخوردار است. هر محققی آگاه به جریانات ناسیونالیستی (ساختگی) در جهان معاصر ابعاد این مسأله را در

مسائل نژاد و زبان و قومیت‌ها حداقل در طی سدهٔ بیستم میلادی تجربه شده می‌داند که هنوز متأسفانه ادامه دارد. ضرورت گسترش همان نیازی است که کشوری از سر نیاز می‌خواهد از زبان و فرهنگ کشور دیگر آگاهی یابد. این ضرورت و نیاز امروزه در بُعد سیاسی که خود رویهٔ بعد اقتصادی فرهنگی است، کاملاً مشهود و مبرهن است.

خوشبختانه زمینه‌های نیاز بین ایران و کشورهای عربی زبان در مراحل گوناگون از یک عقلهٔ مهم و محکم و غیرقابل انکار برخوردار است و آن و "مشترکات فرهنگی و دینی" می‌باشد، که در طی قرون بعد از اسلام به تدریج شکل گرفته و ریشه‌دار شده است. به جاست که توجه شود که چرا بعد از جنگ دوم جهانی به مسأله بریدن و گسیختن این عقله، ملل استعمارگر بیش‌ترین تلاش‌ها را به عمل آورده‌اند.

باگذشت زمان دربارهٔ گسترش زبان خود ایجاد نیاز کرده و ضرورت‌های نوی را ساخته و پرداخته است که امروزه ایران بزرگ اسلامی در پیوندهای مختلف با کشورهای مسلمان و عربی زبان دارای قول و قرارهایی است. این ضرورت‌ها با گسترش امکانات ارتباطی و صنعتی هر روز ما را بیش‌تر به جهان اسلام عرب زبان که حد فاصل ما با اروپاست، نزدیک می‌کند. بحث در این زمینه‌ها را باید کارشناسان محترم مرکز تحقیقات وزارت امور خارجه با اطلاعات میدانی که دارند انجام دهند.

همه مسائل فوق‌الذکر مقدمه‌هایی می‌باشند که زمینه را برای حرکت "گسترش" مطالعه و هدایت می‌کنند و از این راه میدان را برای نوع حرکت و جهت گسترش آگاهانه آماده می‌سازند. بعد از این مطالعات دقیق و علمی و میدانی نوبت به اقدام به مراحل گسترش است که نخست با زبان آموزی آغاز می‌شود.

قبل از اینکه مراحل زبان آموزی و گسترش زبان و ادب و فرهنگ را بازگو کنم لازم می‌دانم از یک نقیصه سخن بگویم.

در جهان امروز امر ارتباطات در تمام زمینه‌ها نقش بسیار مؤثری دارد. این ارتباطات است که آگاهی‌های درستی را از کشوری در اختیار کشور دیگر قرار می‌دهد تا زمینه‌های نیازها و خواست‌های خود را بررسی کرده و ارتباط‌های مستقیم سیاسی و اقتصادی و فرهنگی برقرار نماید. دادن این آگاهی‌ها بر دو گونه است:

یکی آنکه یک کشور خود در تمام زمینه‌ها آگاهی‌ها را در اختیار دیگران قرار می‌دهد. دیگر آنکه دیگران این آگاهی‌ها را احیاناً به صورت ناقص جمع‌آوری می‌کنند تا در جمع‌بندی‌ها از آن آگاهی‌ها تصمیمات خاص خود را بگیرند.

یکی از ضروری‌ترین آگاهی‌ها، که لازم است هر کشوری برای تبلیغ خود در سطح جهانی، در اختیار دیگر ملل قرار دهد، آگاهی‌های آموزشی و امکانات تعلیم و تربیت از ابتدایی تا عالی در آن کشور می‌باشد. مهم‌ترین این اطلاعات، اطلاع‌رسانی‌ها دربارهٔ مراکز علمی و تخصصی و دانشگاهی می‌باشد که هر کشور هر سال این مجموعه را در قالب زبان‌های بین‌المللی در اختیار دیگر ملل قرار می‌دهد و امروزه از طریق اینترنت و خطوط On Line این اطلاعات به صورت‌های بسیار ریز در اختیار دیگران قرار می‌دهد تا جایی که خط رابط همیشه آمادهٔ جواب‌گویی به پرسش‌هایی است که احیاناً کشوری از وضع مراکز علمی و تحقیقی کشور دیگر دارد. از تجربه‌ای که در سفر خود به سوریه دارم این اطلاع‌رسانی از طرف ما بسیار ضعیف و در حد ناچیز است که من در گزارش خود به وزارت متبوع و دانشگاه علامه این مسأله را منتقل کردم و حتی در دانشگاه علامه اقدام به چاپ مجموعه کارمدی‌های دانشگاه علامه به زبان انگلیسی و فرانسه و فارسی شد که نمونه‌هایی از آن اطلاعات نمی‌دانم در اختیار دیگر کشورها قرار گرفت و یا نه.

مراحل زبان‌آموزی و گسترش را در سه مقطع عمده می‌توان ترسیم کرد:

۱- آموزش زبان و تبلیغ و قابلیت‌های فرهنگی در حد توریستی و گردشگری، در مراحل مختلف.

۲- آموزش زبان و تبلیغ قابلیت‌ها در ارتباطات تخصصی در رشته‌های گوناگون.

۳- آموزش زبان در مقاطع علمی و دادن اطلاعات عمیق در امر نشان دادن توانایی‌های فکری و اندیشه‌ای. چنان که در این سه مرحله نظر کنیم، هر قسمت مربوط به تشکیلات و نهادهای مسؤولی است که این کار را شروع کرده و انجام می‌دهند؛ و در هر مرحله خود امر تبلیغ و آموزش، خود یک تخصص جداگانه‌ای است. مثلاً صنعت گردشگری در جهان امروز و ایجاد انگیزه‌های گردشگری و جاذبه‌ها، خود دامنهٔ علمی بسیار گسترده‌ای دارد که با توجه به بازده‌های مادی آن و گسترش فرهنگ از این راه، دارای اهمیت ویژه است.

در مرحلهٔ دوم که مسأله مربوط به دانشگاه‌ها است، خود میدان بررسی و مطالعه بسیار دقیقی دارد. متأسفانه دانشگاه‌های ما در ارتباط مستقیم با مراکز علمی و دانشگاهی جهان معاصر از تنگناها و محدودیت‌هایی رنج می‌برند که این امر همهٔ زمینه‌های ارتباطی را در بر می‌گیرد. در جهانی که یک دانشگاه می‌تواند با یک فرد از یک کشور حتی غیر دوست یا دانشگاه آن ارتباط برقرار کرده و مبادله اطلاعات در سطوح مبادلهٔ استاد و دانشجو و دادن اطلاعات علمی نماید، در دانشگاه‌های ما و حتی مراکز علمی جنبی مانند کتابخانه‌ها نیز این تنگناها مانع هر گونه تحرک می‌باشد.

قدم سوم ارتباط در مقاطع علمی و عالی است. این مرحله که خود گسترش فرهنگ و هنر و علم و صنعت را نیز در برمی گیرد، دارای دامنهٔ بسیار گسترده است. تا جایی که امروزه مقالهٔ علمی قبل از اینکه به صورت چاپی در باز علم بیاید از طریق خطوط ارتباطی بلافاصله به مراکز و اشخاص طرف ارتباط مخابره می‌شود. دانشمندان رشته‌های مختلف در تشکل‌های دانشگاهی از چنان امتیازات و مصونیت‌هایی و امکانات و قدرت‌هایی برخوردارند که داستان این گونه مسائل هر روزه شنیده می‌شود. یک سخنرانی یک محقق در یک زمینه مورد نظر، امروزه یک

نیاز آتی و حیاتی برای ملل راقیه محسوب می‌شود و امروزه علم از این ارتباط جهانی می‌رود تا جهان یک پارچه و یک دل و یک هدف بسازد که گاهی از آن به دهکدهٔ کوچک جهانی تعبیر می‌شود.

ما با سابقهٔ درخشان فرهنگی و ریشه‌های بسیار ارزندهٔ اندیشه و استعدادهای بسیار خوب جهانی نیاز داریم که در این همایش علم و اندیشه جایگاه خود را خود بگیریم و احیاناً دیگران این پایگاه را به نام ما قبضه نکنند. این امر نیاز به اعتماد و سعهٔ صدر در عالم علم و دانش و فرهنگ دارد و با کوتاه اندیشی‌ها به جایی نمی‌توان رسید.

در این زمینه‌ها الحمدلله بعد از انقلاب بزرگ شکوهمند اسلامی قدم‌هایی در زیر چتر فرهنگستان‌ها انجام گرفته است و آن استعدادها از این مجاری در حال شکوفا شدن است که باش تا صبح دولت بدمد، کاین هنوز از نتایج سحر است.

در این زمینه این مقالات تحقیقی غیر از مصاحبه‌ها و بررسی‌ها از نگارنده چاپ شده است:

۱. "اهمیة تعلم اللغة الفارسیة" (بررسی زبان فارسی و تحلیل اجتماعی) - مجله *الثقافة الاسلامیة*، مجله رایزنی فرهنگی ایران در سوریه، دمشق. در حجة - محرم ۱۴۱۶ هـ‌ق - ۱۴۱۷ برابر ۱۹۹۶ میلادی.

۲. "اندر دیار شام" (بررسی زمینه‌های فرهنگی ایران در سوریه) *مجلهٔ آشنا*، شماره ۳۴ - بهار ۱۳۷۶.

۳. مقالهٔ "سفر هند"، (بحث در مهاجرت شاعران ایرانی به هند) مجله بیاض، (مجله تحقیقاتی فارسی انجمن فارسی دهلی)، سال ۱۰، شماره ۱ - ۱۹۹۰ میلادی.

۴. "ره آورد یک سفر"، (بررسی نوع تعلم در سوریه در زمینه‌های گسترش). *خبرنامهٔ دانشگاه علامه طباطبایی*، شماره ۲۹، ۳۰، مهر و آبان ۱۳۷۶.

مهدی مشکوة الدینی

آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان بر پایهٔ فرضیهٔ ساخت سازی زایا و فراگیری مهارت

۱- آموزش زبان فارسی و روش سنتی دستور زبان و ترجمه[۱]

زبان فارسی دری یا فارسی نو از سده‌های سوم و چهارم هجری هم به‌عنوان زبان رسمی دولت‌های ایرانی و به همین سبب زبان ارتباط‌های سیاسی، فرهنگی، تجاری و دینی بوده و هم به عنوان زبان آثار ادبی شعر و نثر والای شاعران و نویسندگان پرآوازهٔ پارسی‌گوی همواره مورد توجه بسیاری از مردمان نواحی گوناگون آسیا از ترکستان چین در شرق تا کناره‌های دریای مدیترانه در غرب بوده است (ارانسکی، ۱۳۵۸، ص ۲۱۶؛ ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۲۸۵). به همین سبب، مردمان بسیاری به منظورهای گوناگون یاد شده و نیز به ویژه برای مطالعه و درک آثار نغز شعر و نثر فارسی و بهره‌وری از آنها، زبان فارسی را فرا می‌گرفته‌اند، و از همین‌رو، زبان فارسی همواره به عنوان یکی از زبان‌های عمدهٔ آسیا مورد توجه بوده

---

1. grammar- translation method

است. شیوهٔ آموزش زبان فارسی در طول سده‌های پیاپی گذشته، همواره همان روش دستور زبان و ترجمه بوده که بر پایهٔ آن خواندن و ترجمهٔ متن‌ها و سپس نوشتن و واژگان و نیز دستور زبان به‌طور غیرمستقیم آموزش داده می‌شده است. روش یاد شده به‌سبب سادگی کار آموزش زبان بر پایهٔ آن از دیرباز در طول سده‌های پیاپی و حتی تا زمان حاضر به کار می‌رود و به‌عنوان روش سنتی آموزش زبان شناخته می‌شود. معمولاً، بر پایهٔ روش یاد شده هرچند که مهارت‌های خواندن و نوشتن زبان فارسی به‌خوبی فراگرفته می‌شده، با این حال دو مهارت گفتن و شنیدن به کنار می‌مانده و کسب نمی‌شده است.

۲- روش شنیداری گفتاری در آموزش زبان دوم

بااین‌حال، از حدود نیمهٔ سدهٔ بیستم میلادی، بر اثر نیاز مبرم به آموزش و یادگیری زبان‌های اروپایی، به‌ویژه زبان انگلیسی، پژوهشگران و معلمان زبان با الهام‌گرفتن از نگرش رفتارگرایی[1] که در توجیه زبان‌آموزی کودک نیز معمول بود و بر پایهٔ آن کسب و تشکیل عادت‌های زبانی[2] مورد تأکید قرار می‌گرفت، برای آموزش زبان دوم، روش شنیداری - دیداری[3] یا شنیداری -گفتاری[4] را تدوین و ارائه کردند (هارمر، ۱۹۸۳، ص ۳۰) که همچنین به‌سبب آسانی کار آموزش بر پایهٔ آن در طول دهه‌های پیاپی به کار می‌رفته و حتی در دوران حاضر نیز کم و بیش به کار می‌رود. بر پایهٔ روش یاد شده معلمان تلاش می‌کردند به‌طور تدریجی و در جلسات متوالی طرحهای جمله‌های[5] زبان و نیز گفت و گوهای ساختگی[6] مشخص را به زبان‌آموزان ارائه کنند تا آنان از راه تقلید، تمرین و تکرار زیاد و طولانی عادت‌های زبانی خاصی تشکیل دهند و بر آنها تسلط یابند.

---

1. behaviorism
2. linguistic habits
3. Audio- visual method
4. Audio-lingual
5. sentence patterns
6. artificial dialogs

به‌علاوه، پژوهشگران روش گفتاری - شنیداری با توجه به این فرض که یادگیرندهٔ زبان دوم از پیش مجموعه‌ای از عادت‌های مربوط به زبان اول را نیز داراست، کوشش می‌کردند که از راه تحلیل‌های مقابله‌ای[1] دو زبان اول و دوم، تفاوت‌های ساختی عمدهٔ موجود میان آنها را مشخص نمایند، تا بر پایهٔ فرض دیگر خود که خطاهای گفتاری زبان‌آموزان را از تفاوت‌های ساختی موجود میان دو زبان اول و دوم ناشی می‌دانستند، موارد خطاها را پیش‌بینی کنند. سپس بر این پایه، معلمان زبان تلاش می‌کردند تا زبان‌آموزان را به تمرین‌های بیشتر و گسترده‌تر در موارد پیش‌بینی شده وادار کنند تا آنان بر خطاهای گفتاری در زبان دوم غلبه یابند (لتیل‌وود، ۱۹۸۴، صص ۱۸-۱۷).

اصول یاد شده در بالا، نمای کلی اصول روش، شنیداری -گفتاری را نشان می‌دهد که بر پایهٔ نگرش رفتارگرایی استوار بوده است. پژوهشگران روش یاد شده تصور می‌کردند که با به‌کاربستن اصول یاد شده در بالا، زبان‌آموزان با سرعت و دقت کافی زبان دوم را یاد می‌گیرند. بااین‌حال، مشاهدات تجربی معلمان زبان دوم موفقیت روش یاد شده را نشان نمی‌داد. به این معنی که معلمان زبان دوم دریافتند که خطاهای پیش‌بینی شده از راه تحلیل‌های مقابله‌ای اغلب روی نمی‌دهد، در حالی‌که در گفتار زبان‌آموزان بسیاری خطاهای دیگر ظاهر می‌شود که از راه تحلیل مقابله‌ای قابل پیش‌بینی نیست. درواقع، بررسی‌های تجربی نشان داد که تحلیل مقابله‌ای برای پیش‌بینی بسیاری از موارد خطا سودمند نیست. به‌علاوه، مشاهدات و بررسی‌های تجربی نشان داد که روش شنیداری گفتاری و نیز توجه به خطاهای پیش‌بینی شده و تأکید بر تمرین‌ها و تکرارهای زیاد و طولانی بدون به‌کارگیری زبان به‌طور واقعی، موجب پیشرفت مناسب در یادگیری زبان دوم نمی‌شود (آدلین، ۱۹۸۹، صص ۱۹-۱۷). همهٔ ملاحظات یاد شده در بالا این واقعیت را آشکار

1. contrastive analysis

می‌سازد که اصول آموزش زبان دوم بر پایهٔ روش شنیداری گفتاری مهارت زبان‌آموزان را تنها بر بخش‌هایی از زبان ازجمله تلفظ صورت‌های گفتاری و نیز تولید جمله‌های یکسان و ثابت زبان موجب می‌شود، در حالی‌که بسیاری کمبودها و نارسایی‌ها، به‌ویژه عدم امکان تولید و درک جمله‌های در اصل بی‌شمار، را در یادگیری و به‌کارگیری زبان دوم همچنان باقی می‌گذارد.

۳- فرضیهٔ دستور زبان همگانی و ساخت‌سازی زایا[۱] در آموزش و یادگیری زبان دوم

در دو دههٔ آخر سدهٔ بیستم بسیاری از پژوهشگران آموزش و یادگیری زبان دوم با قبول فرض توانایی‌های ذاتی انسان برای زبان‌آموزی و با توجه به اصول نظریهٔ زایا[۲] و دستور زبان همگانی[۳]، برای آموزش و یادگیری زبان دوم فرضیه‌ها و روش‌های نوی ارائه کردند. ازجمله برای توجیه فرایند آموزش و یادگیری زبان دوم تأثیر فرض‌های زیر بسیار آشکار بوده است:

الف) توانش[۴] در برابر کنش زبانی[۵]؛

ب) زایایی[۶] زبان؛

پ) مجهزبودن ذهن انسان به توانایی[۷] مناسب برای فراگیری زبان؛

ت) اصول دستور زبان همگانی و دستور زبان هسته‌ای[۸].

بر پایهٔ فرض‌های نظریهٔ زایا و دستور زبان همگانی، ازیک‌سو بی‌اساس بودن فرضهای نظریهٔ رفتارگرایی به‌ویژه به‌سبب کمبودها و نارسایی‌های آن در توجیه ویژگی زایایی زبان و فرایند همگانی زبان‌آموزی، و نیز ناکارآمدبودن روش آموزش و یادگیری زبان دوم مبتنی بر آن نشان داده شد، و از سوی دیگر، بر پایهٔ مفاهیم عمدهٔ

---

1. creative construction hypothesis
2. generative theory
3. Universal Grammar
4. linguistic competence
5. linguistic performance
6. creativity
7. language faculty
8. core grammar

نظریهٔ زایا و دستور زبان همگانی، توضیح و فرایند زبان‌آموزی به‌طور بهتری ممکن شد (چامسکی، ۱۹۸۶، صص ۳۸-۳۶، ۲۱-۱۹ و ۹-۲؛ چامسکی، ۱۹۶۵، صص ۶-۵). در نتیجه، در زمینهٔ آموزش زبان دوم نیز راه تازه‌ای گشوده شد (وایت، ۱۹۸۹، صص ۱۶-۱).

بررسی‌ها و نگرش‌های تازه در دو دههٔ اخیر نشان داده است که یادگیری زبان دوم نیز از برخی جهات همانند فراگیری زبان اول، فرایندی ذهنی و زایاست که بر پایهٔ توانایی‌های ذاتی انسانی برای زبان‌آموزی و به کارگیری آن در موقعیت‌های ارتباط زبانی امکان‌پذیر می‌شود (هارمر، ۱۹۸۳، ص ۳۳-۳۱). بر همین پایه، فرضیه‌ها و روش‌های نوینی در زمینهٔ آموزش و یادگیری زبان دوم عرضه شده است. از جمله، بر پایهٔ فرضیهٔ ساخت‌سازی زایا، چنین فرض می‌شود که افراد انسان برای پردازش داده‌های زبانی و بناکردن ساخت‌های زایا استعدادی طبیعی دارا هستند که از راه آن می‌توانند هر زبانی را فرا بگیرند (کلاین، ۱۹۸۶، ص ۳۹). یعنی به همان‌گونه که کودکان در سالهای آغازی پس‌از تولد تنها با قرارگرفتن در معرض زبان آن‌را فرا می‌گیرند، تاحدودی از راه مشابهی افراد بزرگسال نیز می‌توانند زبان دومی را فرا بگیرند. به بیان دیگر، یادگیرندهٔ زبان دوم نیز از راه مخاطب قرارگرفتن و شنیدن گفتار به‌طور متناسب و تدریجی و برقرارکردن گفت و گو با دیگران تاحدودی مشابه فراگیری زبان اول، دربارهٔ زبان دوم به تدریج در ذهن خود عناصر و ساخت‌هایی بنا می‌کند که هر چند ممکن‌است در ابتدا از ساخت‌های واقعی زبان تاحدودی انحراف داشته باشد، اما در روند آموزش و یادگیری، به کمک توضیح‌های مناسب و نیز تصحیح‌های لازم و تمرین‌های کوتاه آنها را با ساختهای زبان دوم سازگار می‌سازد، و ازاین‌راه، توانش دستوری[1] یا دانش دستوری زبان دوم را فرا می‌گیرد (لیتل‌وود، ۱۹۸۴، صص ۲۸-۲۷).

---

1. grammatical competence

چنانکه در بالا گفته شد، فرضیهٔ ساخت‌سازی زایا بر پایهٔ فرض توانایی ذاتی انسان برای بناکردن ساخت‌های زایای ذهنی استوار است. به‌علاوه، زبان‌آموز در روند یادگیری، دانش پیشین خود دربارهٔ زبان اول را همراه با ساخت‌سازی‌های مربوط به زبان دوم به‌کار می‌گیرد. به‌کارگیری دانش زبان اول در روند یادگیری زبان دوم به‌صورت عوامل مثبت تسهیل‌کننده یا برعکس به شکل تداخل[1] عوامل منفی یا عوامل تداخلی منفی عمل می‌کند. عوامل تداخلی منفی به‌صورت بخشی از خطاهای کنشی[2] یادگیرنده در گفتار او ظاهر می‌شود. بااین‌حال، با توجه به این فرض که زبان آموز در حال بناکردن ساختهای زبان دوم در ذهن خود است، چنین پدیده‌هایی که به‌عنوان خطا شناخته می‌شود امری کاملاً عادی و طبیعی به‌شمار می‌رود و به‌هیچ‌روی نگران‌کننده و یا بازدارنده انگاشته نمی‌شود. برای رفع خطاهای گفتاری زبان‌آموزان، لازم است از راه مخاطب قراردادن آنان با نمونه‌های گفتاری درست و مناسب و تصحیح‌های لازم و به‌موقع و نیز تمرین‌های کوتاه به آنان کمک شود (لیتل‌وود، ۱۹۸۴، صص ۷۰-۶۹).

بر پایهٔ ملاحظات یاد شده در بالا، درواقع فرض عملکردهای ساخت‌سازی زایا به زبان‌آموز امکان می‌دهد که نظام ساخت‌های زیرین زبان را در ذهن خود بنا کند. بااین‌حال، برای اینکه زبان‌آموز بتواند در موقعیت‌های ارتباطی، دانش زبانی فراگرفتهٔ خود را دربارهٔ زبان دوم به‌طور مناسب به‌کار ببندد، لازم است که مجموعه‌ای از مهارت‌های کنشی[3] یا تولیدی[4] را نیز به‌طور واقعی فرا بگیرد. درواقع، مهارت‌های تولیدی زبان تظاهر عینی نظامی است که زبان‌آموز قبلاً در ذهن خود جای داده و اکنون آن را در گفتار به‌کار می‌گیرد (لیتل‌وود، ۱۹۸۴، ۷۶-۶۹). به

1. interference
2. performance errors
3. performative skills
4. productive skills

این ترتیب، زبان‌آموز هم ساخت‌های شناختی[۱] زیرین لازم برای کنش زبانی[۲] را در اختیار دارد و هم مهارت‌های کنشی لازم را فرا می‌گیرد. مهارت‌های کنشی فرا گرفته به او امکان می‌دهد که برای تحقق نیازهای ارتباطی خود، گفتار مناسب را تولید کند. بنابراین، تحقق ساخت‌سازی‌های زایا و نیز مهارت‌های کنشی دو بخش اصلی مرتبط به هم را در آموزش و یادگیری زبان دوم تشکیل می‌دهند. دو بخش یاد شده، دو گونه یادگیری، یعنی فرایند ذهنی ساخت‌سازی زایا و همچنین مهارت‌های کنشی تولید گفتار و نیز نوشتار، را مشخص می‌سازد که روی هم به فراگیری زبان دوم تحقق می‌بخشد. از دو بخش یاد شده، روند ساخت‌سازی زایا تاحدودی به‌طور ناآگاه در ذهن صورت می‌پذیرد، در حالی‌که مهارت‌های کنشی به‌طور آگاهانه و اغلب به شکل هدایت شده، یعنی از راه آموزش و یادگیری عمدی، فرا گرفته می‌شود (لیتل‌وود، ۱۹۸۴، صص ۷۷-۷۶). بنابراین، هر دو فرایند به هم پیوند یافتهٔ آموزش و یادگیری زبان از دو لحاظ باید مورد توجه قرار گیرد؛ یکی اینکه به‌طورکلی زبان‌آموزی یا فراگیری دانش زبانی چگونه صورت می‌پذیرد و دیگر آنکه پدیده‌ها و عوامل خاصی که به‌ویژه در روند یادگیری تأثیر دارند کدامند.

به‌علاوه، باید توجه داشت که فرایندهای درونی یادگیرندهٔ زبان دوم در سنین پس‌از بلوغ، از فرایندهای درونی کودک به‌هنگام فراگیری زبان اول از چند لحاظ پیچیده‌تر است. این پیچیدگی در اصل به‌سبب برخی تفاوت‌های روان‌شناختی و نیز جسمانی خاصی است که در ذهن و نیز اندام‌های گویایی یادگیرندهٔ زبان دوم در مقایسه با خود او در هنگام فراگیری زبان اول پدید می‌آید. ازجمله رشد شناختی، انگیزه‌های درونی و بیرونی[۳]، تداخل عناصر و ساخت‌های زبان اول و نیز شکل‌گرفتگی خاص اندام‌های گویایی برای تولید صداها و گفتار زبان اول عوامل

---

1. cognitive structures
2. linguistic performance
3. internal and external motivations

مهمی هستند که در یادگیری زبان دوم بسیار مؤثرند و بنابراین باید در روش‌های آموزش زبان دوم مورد توجه قرار گیرند (لتیل‌وود، ۱۹۸۴، ۶۶-۵۳).

۴- اصول دستور زبان همگانی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

چنانکه در بالا گفته شد، ساخت‌سازی‌های زایا بخشی از فرایند اصلی فراگیری زبان است که با فرض تواناییهای ذاتی انسان برای فراگیری زبان و دستور زبان همگانی ممکن می‌شود. فرض یاد شده مشخص می‌سازد که همهٔ افراد انسان صرف‌نظر از این که به چه زبانی صحبت می‌کنند، در بخشی از توانایی‌های ذهن مربوط به دانش زبانی با هم مشترک هستند. بنابراین، دستور زبان همگانی توانایی‌های ذهنی و دانش زبانی مشترک همهٔ افراد یا به بیان دیگر جوهر زبان انسان را شامل است، و ازاین‌رو، نظریه‌ای دربارهٔ دانش زبانی است و نه رفتار زبانی، و ویژگی‌ها و ساخت زبانی درون ذهن را نشان می‌دهد. به همین سبب، دستور زبان همگانی با این مسأله که چگونه دانش هر زبان خاص فراگرفته می‌شود مرتبط است. به این معنی که می‌توان فرض کرد که قاعده‌ها، ساخت‌ها و نظام آنها و نیز اصولی که بر پایهٔ آن قاعده‌ها عمل می‌کنند تا ساخت‌های دستوری را پدید آورند روی هم بخشی از شرایط ذهنی یا دستور زبان همگانی را تشکیل می‌دهند که آن نیز به نوبهٔ خود محدودیت شکل زبان‌های انسانی را مشخص می‌سازد. به‌علاوه، چنان که در بالا نیز گفته شد، اصول و شرایط ذهنی مشترک یا دستور زبان همگانی به انسان امکان می‌دهد که دستور زبان خاصی را بنا کند و ساخت‌های محدود آن‌را به‌طور زایا به‌میزان نامحدود به‌کار بگیرد (چامسکی، ۱۹۹۵، صص ۱۵-۱۴؛ چامسکی، ۱۹۷۲، ص ۱۷۱). بنابراین، دستور زبان همگانی اصل‌ها[1] یا گرایش‌های همگانی زبان‌ها و نیز تعدادی متغیرها[2] را شامل است. اصل‌ها آن دسته از ویژگی‌هایی را که در همهٔ زبان‌ها وجود دارند نشان می‌دهند، و متغیرها ویژگی‌های دو ارزشی را که در

---

1. principles
2. parameters

هر زبان یک صورت آن ممکن است تحقق یابد مشخص می‌سازند. در دو دههٔ آخر سدهٔ بیستم، دستور زبان همگانی به‌ویژه با عنوان «نظریهٔ اصل‌ها و متغیرها» (همچنین، حاکمیت و مرجع‌گزینی و نیز طرح کمینه‌گرا) تدوین و ارائه شده است (نک: چامسکی، ۱۹۹۵، صص ۳۰-۱۳؛ چامسکی، ۱۹۸۶؛ چامسکی ۱۹۸۱).

چنانکه در بالا نیز ارائه شد، در دو دههٔ اخیر برخی پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا اصول دستور زبان همگانی را در تدوین فرضیه‌های آموزش و یادگیری زبان دوم به‌کار بگیرند (هیوبنر و فرگوسون، ۱۹۹۱؛ یوبنک، ۱۹۹۱؛ وایت ۱۹۸۹، گس و شکتر، ۱۹۸۹؛ و دیگران). بااین‌حال، پژوهشگران یاد شده اغلب در چگونگی به‌کارگیری اصول یاد شده و اطمینان بر نتایج آن در آموزش و فراگیری زبان دوم اتفاق‌نظر ندارند (شکتر، صص ۱۱۶-۱۰۵، در: یونبک، ۱۹۹۱). به‌ویژه، برخی پژوهشگران معتقدند که دستور زبان همگانی که بر پایهٔ آن دستور یا دانش زبان اول در ذهن شکل می‌گیرد، پس‌از سن بلوغ دیگر در اختیار انسان نیست، بنابراین، در فراگیری زبان دوم و شکل‌گیری دانش دستور زبان بی‌تأثیر است. بااین‌حال، به‌نظر می‌رسد که دست‌کم برخی از اصول دستور زبان همگانی، از جمله اصل ساخت‌سازی زایا، که در بالا توضیح داده شد، و نیز برخی اصول دیگر به‌ویژه آنچه در زیر بررسی می‌شود، در آموزش و یادگیری زبان دوم از جمله زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌تواند مورد توجه قرار گیرد.

الف) زبان ظاهر[۱] و زبان ذهنی[۲]

منظور از زبان ظاهر اشاره به تولید گفتار و نوشتار یا کنش زبانی یعنی همان صورت عینی و ملموس زبان و توصیف و نیز درک آن است. روشن است که توجه به تولید گفتار و نوشتار توجه به مهارت‌های زبان است. بنابراین، زبان ظاهر مهارت‌های زبان را شامل می‌شود. بر پایهٔ بررسی نمونه‌های گفتاری و نوشتاری

---

1. externalized language
2. internalized language

زبان‌آموز میزان پیشرفت یادگیرنده در مهارت‌های زبان و نیز موارد همراه با اشکال و خطاها به‌خوبی مشخص می‌گردد. به این معنی که میزان گستردگی زبان ظاهر چگونگی رشد مهارت‌های زبان را نشان می‌دهد. بنابراین، در هر فرضیهٔ یادگیری و نیز روش آموزش زبان دوم توجه به رشد زبان ظاهر یا مهارت‌های زبان از راه ایجاد فرصت‌های مناسب مستمر برای به‌کارگیری زبان در موقعیت‌های ارتباطی طبیعی یا شبه‌طبیعی الزامی است. به‌نظر می‌رسد که برخلاف شیوه‌های تمرین و تکرار طولانی و خسته‌کنندهٔ صورت‌های ساختگی زبان در روش شنیداری -گفتاری، تنها به‌کارگیری زبان در موقعیت‌های طبیعی و عادی، فراگیری و پیشرفت مهارت‌های گفتاری و نوشتاری را موجب می‌شود، هرچند که همراه با آن بی‌شک تمرین‌های مناسب و به اندازه و توضیح‌های دستوری و معنایی لازم برای تصحیح خطاها و پیشرفت مهارتهای زبانی بسیار سودمند است.

برعکس، زبان ذهنی به توانش یا دانش شکل گرفته در درون ذهن زبان‌آموز اشاره می‌کند. در آموزش و یادگیری زبان دوم توجه به شکل‌گیری و تحقق عناصر، ساخت‌ها و روابط دستوری در ذهن زبان‌آموز بسیار اساسی است. به‌نظر می‌رسد که برخلاف زبان اول، که در آن فراگیری عناصر، ساخت‌ها و روابط دستوری تنها از راه قرارگرفتن کودک در معرض زبان محیط تحقق می‌یابد، در یادگیری زبان دوم عوامل متعددی در شکل‌گیری و تحقق آنها مؤثر است. ازجمله، میزان قرارگرفتن در معرض زبان دوم، میزان به‌کارگیری زبان دوم در موقعیت‌های ارتباط زبانی که ممکن‌است موجود باشد و یا به‌طور عمدی ایجاد شود و نیز تواناییهای شناختی از مهمترین عوامل در شکل‌گیری عناصر، ساخت‌ها و روابط دستوری در ذهن زبان‌آموز هستند. بااین‌حال عوامل روان‌شناختی ازجمله انگیزه‌ها در پیشبرد روند یادگیری و نیز تلفظ شبیه بومیان و مهارت‌های زبانی بسیار مهم هستند (لیتل‌وود، ۱۹۸۴، صص ۵۷-۵۱). توجه به شکل‌گیری توانش یا دانش دستوری زبان یعنی زبان ذهنی در فرضیهٔ یادگیری و نیز روش‌های آموزش زبان دوم بسیار حائز اهمیت است. در واقع

دانش دستوری یا زبان ذهنی به زبان‌آموز امکان می‌دهد که برای مهارت‌های زبانی یعنی تولید گفتار و نوشتار یا زبان ظاهر به عناصر و ساخت‌های زایا مجهز شود.

بنابراین، همان‌طور که در بالا گفته شد، در آموزش و یادگیری زبان دوم، ازجمله زبان فارسی، به غیرفارسی‌زبانان، لازم است هم به شکل‌گیری و تحقق زبان ذهنی یا توانش دستوری و هم به چگونگی پیشرفت زبان ظاهر یعنی مهارت‌های گفتن و نوشتن و نیز شنیدن و درک گفتار در موقعیت‌های ارتباطی زبان و همچنین خواندن به‌میزان کافی توجه شود.

ب) دستور زبان هسته‌ای[1] و آموزش زبان فارسی

چنانکه در بالا گفته شد، دستور زبان همگانی، اصل‌ها و گرایش‌های عمومی و نیز متغیرها را در زبان‌ها شامل می‌شود. بر این پایه، بخش اساسی و پایه که عملکردهای دستوری را در هر زبان مشخص می‌کند اصل‌ها و گرایش‌های عمومی و نیز متغیرهاست. ازاین‌رو، در مرحلهٔ آغازی آموزش و یادگیری زبان دوم ازجمله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، لازم است دستور هسته‌ای زبان یعنی عناصر، ساخت‌ها و روابط دستوری عمومی زبان، از راه ارائهٔ داده‌های زبانی مناسب یعنی گفتار عادی و نیز خواندن در ذهن زبان‌آموز جایگزین شود.

از جمله، یک اصل ساخت سازه‌ای و مقوله‌ای گروه و هستهٔ هم‌نوع هر گروه است. در زبان فارسی، نمونه‌های «کتابی خواند»، «این کتاب بسیار سودمند»، «بسیار علاقه‌مند به زبان»، «در زبان فارسی»، و «بسیار ماهرانه» به‌ترتیب گروه فعلی با هستهٔ فعل «خواند»، گروه اسمی با هستهٔ اسم «کتاب»، گروه صفتی با هستهٔ صفت «علاقه‌مند»، گروه حرف اضافه‌ای با هستهٔ حرف اضافهٔ «در» و گروه قیدی با هستهٔ قید «ماهرانه» هستند (مشکوة‌الدینی، ۱۳۷۸، صص ۳۷۰-۳۴۵). جمله‌های زبان فارسی، همانند هر زبان دیگر، از راه پیوند گروه‌ها شکل می‌گیرند. درهرحال، وجود

1. core grammar

گروه فعلی در جمله الزامی است. گروه‌های دیگر ممکن‌است در جمله حاضر نباشند.

همچنین واژگان به‌همراه اصل سازه‌گذاری[۱] بخش اصلی دیگر زبان را تشکیل می‌دهد. هر واژه یا پایهٔ واژگانی با صورت آوایی مشخص، و با معنی خاص و نیز سازه‌های گروهی مشخص همراه است. مثلاً در زبان فارسی، «خواندن»؛ صورت آوایی خاص /xân/ و با صورت‌های تصریفی آن و معنی خاص عمل ویژهٔ «خواندن» را داراست. به‌علاوه، از لحاظ دستوری الزاماً با یک گروه اسمی با رابطه‌ای نحوی مفعول صریح و با مشخصهٔ «خواندنی» به‌کار می‌رود. همانند نمونهٔ یاد شده، هریک از واژه‌های فعل، اسم، صفت، حرف اضافه و جز اینها، الزاماً با ویژگی‌های آوایی، معنایی، و نیز سازه‌های گروهی الزامی همراه خود به‌کار می‌روند. لازم است ویژگی‌های یاد شده برای هر یک از واژه‌ها از راه به‌کارگیری و عرضهٔ آنها در گفتار عادی به‌طور مستمر آموزش داده شود تا زبان‌آموزان به‌طور طبیعی پایه‌های واژگانی و ویژگی‌های آنها را در ذهن جایگزین نمایند و سپس هرگاه بخواهند آنها را از راه ساخت‌سازی‌های زایا به‌کار ببرند. به همین‌گونه، لازم است «پیوند همپایگی» گروههای اسمی و جمله‌ها و نیز پیوند ناهمپایهٔ جمله‌ها و همچنین جابه‌جایی سازه‌های گروهی و نیز واژهٔ فعل و برخی واژه‌های دیگر در جمله و گروه‌ها و همچنین اصل‌های دیگر از راه برقراری موقعیت‌های گفتار عادی و نیز خواندن و نوشتن مستمر در ذهن زبان‌آموزان شکل بگیرد.

به‌علاوه، متغیرها نیز باید به شیوهٔ یاد شده در ذهن زبان‌آموزان استوار شود. ازجمله، در زبان فارسی متغیر «حذف‌نهاد[۲]» وجود دارد. به این معنی که برخلاف برخی زبانها ازجمله زبانهای انگلیسی و فرانسه که در آنها حضور گروه اسمی نهاد در جمله الزامی است، در زبان فارسی ممکن‌است گروه اسمی نهاد به‌کار نرود، مانند

---

1. projection principle

2. PRO- drop paramteter

نمونه‌های "۱":

۱- کتاب‌های زیادی خوانده‌ام.

به خانهٔ دوستم رفتم.

همچنین، یکی دیگر از متغیرها، جای هسته[1] در گروه است. در برخی زبان‌ها، هسته در پایان گروه و در برخی دیگر، ازجمله زبان‌های انگلیسی، فرانسه و نیز فارسی، هسته در آغاز گروه پیش از متمم‌ها یا سازه‌های گروهی وابسته به کار می‌رود، مانند نمونه‌های "۲":

۲- دانشجویان علاقه‌مند رشته‌های گوناگون از کشورهای دیگر؛ با هستهٔ اسم «دانشجویان»

راضی به رضای خدا؛ با هستهٔ صفت «راضی».

متغیرها که در هر زبان، ازجمله در زبان فارسی، به‌صورت مشخصی تثبیت شده‌اند، همچنین باید از راه گفتار عادی و نیز خواندن و نوشتن مستمر در ذهن سخنگویان استوار شوند.

همچنین، صورت‌های کناری[2] یعنی صورت‌های استثنایی، صورت‌های خاص، و نیز صورت‌های سبکی نیز به شیوهٔ یاد شده در بالا باید به زبان‌آموزان ارائه شود، مانند نمونه‌های "۳":

۳- شبه‌جمله‌ها: «آفرین»، «به‌به»،...

جمله‌های ناقص با حذف گروه‌ها به قرینهٔ گروه‌های همسان در جمله‌های پیشین:

«چند روز دیگر»

«همین جا»

جمله‌های خاص: «هرچه بیش‌تر بهتر»،...

---

1. Head- parameter
2. peripheral elements

نمونه‌های سبکی: «خوب حرفی»، «بسیار بدکاری»، «عجب آدمی»، (با صورت‌های عادی «حرف خوبی»، «کار بسیار بدی»، «آدم عجیبی» و جز این‌ها مقایسه کنید).

بر پایهٔ ملاحظات یاد شده در بالا، به‌نظر می‌رسد که یادگیرندگان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم از راه برقراری گفتار عادی و نیز خواندن و نوشتن مستمر به‌خوبی می‌توانند واژگان و ساخت‌سازی‌های زایا را فرا گیرند و بر پایهٔ آن هر جمله‌ای که بخواهند تولید کنند و همچنین معنی هر جمله‌ای که بشنوند درک نمایند. بنابراین، آموزش و یادگیری از راه گفتار عادی و ایجاد فرصت‌های به‌کارگیری مهارت‌های گفتن و شنیدن و نیز خواندن و نوشتن از راهبردهای اصلی فرضیه آموزش و یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم بر پایهٔ دستور زبان همگانی است.

۵- مراحل آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

به‌نظر می‌رسد که آموزش زبان فارسی به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان بر پایهٔ اصول دستور زبان همگانی و ساخت‌سازی زایا و فراگیری مهارت پیشرفت زبان‌آموزی را تسهیل می‌کند. چنان که در بالا گفته شد، براساس فرضیهٔ یاد شده کوشش می‌شود که زبان‌آموزان به‌طور متناسب و مستمر برای به‌کارگیری زبان در موقعیت‌های ارتباطی قرار گیرند و همچنین در معرض شنیدن زبان فارسی واقع شوند. بر این پایه، لازم است داده‌های زبان فارسی در مراحل مشخص و پیاپی به زبان‌آموزان ارائه شود تا از این راه آنان بتوانند هم توانش، یا دانش دستوری و ساخت‌سازی‌های زایای زبان فارسی، را در ذهن خود جایگزین کنند و هم بر مهارت‌های گفتن، شنیدن، خواندن، و نوشتن تسلط یابند. چنانکه پیش‌تر گفته شد، دو فرایند فراگیری دانش دستوری و مهارت‌های زبان به یکدیگر مرتبط هستند و در نتیجه، به همراه هم رشد می‌یابند. به‌کارگیری مستمر زبان گسترش و استواری دانش دستوری و ساخت‌سازی‌های زایا را موجب می‌شود، و به‌طور متقابل، دانش دستوری و توانایی ساخت‌سازی‌های زایا به‌کارگیری مهارت‌های زبان را ممکن

می‌سازد. ازاین‌رو، در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان توجه به هر دو بخش فرضیهٔ یاد شده حائز اهمیت است، به آن‌گونه که لازم است همواره هر دو بخش به‌طور پیوند یافته به یکدیگر درنظر گرفته شود.

مرحلهٔ گفتار ابتدایی

در مرحلهٔ آغازی، که معمولاً دو ماه یا بیش‌تر به‌طور می‌انجامد، نخست تنها از راه صورت‌های یک‌واژه‌ای و دوواژه‌ای و سپس با به‌کارگیری صورت‌های چندواژه‌ای با زبان‌آموزان ارتباط گفتاری برقرار می‌شود. به‌تدریج روند گفت و گو با زبان‌آموزان متناسب با پیشرفت آنان گسترده‌تر می‌گردد. به این معنی که به‌طور مستمر از راه جمله‌های ساده، کوتاه، و عادی با زبان‌آموزان ارتباط گفتاری بیش‌تری به انجام می‌رسد. موضوع گفت و گو همواره برحسب مطالب ارائه شده در کتاب درسی یا علاقهٔ زبان‌آموزان مشخص می‌گردد.

یادآوری این نکته لازم است که مرحلهٔ آغازی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌ترتیب شبیه مراحل گفتار تک‌واژه‌ای[1]، دوواژه‌ای، و چندواژه‌ای در زبان‌آموزی کودک است. ازاین‌رو، لازم است ویژگی‌هایی که معمولاً در گفتار همصحبت کودک[2] مشاهده می‌شود، در گفتار معلمان و همصحبتان فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان نیز مورد توجه قرار گیرد. ازجمله، ویژگی‌های یاد شده در زیر در گفتار خطاب به فارسی‌آموزان باید رعایت شود:

الف) واژه‌ها آهسته و صریح تلفظ شود؛

ب) گفته‌های کوتاه به‌کار رود؛

پ) گفته‌ها دستوری و درست و بدون جمله‌های بریده باشد؛

ت) جمله‌های پیچیده به‌کار نرود؛

ث) گوناگونی زمان فعل در گفته‌ها کم‌تر باشد؛

---

1. holophrastic/ a single-word utterance
2. caretaker speech

ج) واژه‌های محدودی به‌کار رود؛
چ) در گفته‌ها تکرار زیاد باشد.
ح) گفته‌ها بیشتر به زمان و موقعیت حاضر مربوط باشد.

به‌نظر می‌رسد که گونهٔ گفتار ساده با ویژگیهای یاد شده در بالا داده‌های مناسبی را فراهم می‌آورد تا زبان‌آموزان صداها، ساختها و واژه‌های زبان را فرا بگیرند. همچنین سادگی و روانی گونهٔ گفتار یاد شده موجب می‌شود که زبان‌آموزان معنی گفتار را به‌آسانی درک کنند. وجود تکرار و نیز ارتباط گفتار با موقعیت حاضر معنی گفتار را به‌خوبی آشکار می‌سازد. از لحاظ آن بخش از ویژگیهای زبان که تقلید در یادگیری آن مؤثر است، گونهٔ گفتار ساده به‌سبب دارابودن ویژگیهای یاد شده برای تقلیدکردن زبان‌آموزان بسیار مناسب است (نگاه کنید به: لیتل‌وود، ۱۹۸۴، صص ۱۶-۱۵). ویژگیهای گفتار ساده موجب می‌شود که نظمهای ساختی زبان بهتر آشکار شود و در نتیجه زبان‌آموزان به‌طور راحت و سریع آنها را فرا بگیرند.

مرحلهٔ سوادآموزی و تصحیح خطاها

پس‌از کسب مهارت ابتدایی زبان‌آموزان در گفتن و شنیدن، مرحلهٔ سوادآموزی آغاز می‌شود. به این معنی که نوشتن و خواندن به آنان آموزش داده می‌شود. درواقع، روش آموزش نوشتن و خواندن به همان‌گونه است که در مورد کودکان فارسی زبان، و به‌ویژه برای فارسی‌زبانان بزرگسال، به‌کار می‌رود. به‌این‌ترتیب، روشن است که سوادآموزی تنها هنگامی شروع می‌شود که زبان‌آموزان بر گفتن و شنیدن زبان فارسی به‌طور عادی و ابتدایی مهارت کسب کرده‌اند و می‌توانند به‌طور ساده گفت و گو کنند. به‌علاوه، خواندن و نوشتن با هم آموزش داده می‌شود. به همراه خواندن و نوشتن گسترش مهارت‌های گفتن و شنیدن نیز باید همچنان مورد توجه باشد. به این معنی که لازم است معلمان از راه ایجاد فرصت‌های ارتباط زبانی متناسب برای زبان‌آموزان و ارائهٔ تمرین‌های لازم به آنان و به‌ویژه واداشتن زبان‌آموزان به گفت وگوهای مستمر و نیز ارائهٔ گزارش‌های شفاهی و همچنین گوش‌دادن به گفتار و نیز گزارش‌های دیگران و یادداشت‌کردن نکات عمدهٔ گفتارها و

گزارش‌هایی که می‌شنوند، مهارت گفتن و شنیدن را در آنان گسترش دهند. به‌این‌ترتیب، سوادآموزی به‌طور متناسب و مطلوب به انجام می‌رسد. یعنی، آموزش و یادگیری خواندن و نوشتن به همراه گسترش مهارت‌های گفتن و شنیدن پیش می‌رود. این مرحله برحسب مورد ممکن‌است تا شش ماه به‌طول بینجامد. در پایان این مرحله، زبان‌آموزان بر خواندن و نوشتن عادی و ساده مهارت می‌یابند. توجه به این نکته لازم است که برخلاف کودکان، زبان‌آموزان بزرگسال در فرایند یادگیری از توانایی‌های شناختی خود ازجمله حافظه، دسته‌بندی، یادآوری، استنباط و جز اینها نیز استفاده می‌کنند. بنابراین، ممکن‌است یادگیری برخی از جنبه‌های زبان سریع‌تر به انجام برسد.

نکتهٔ مهمی که معمولاً زبان‌آموزان در مرحلهٔ سوادآموزی با آن برخورد می‌کنند مشاهدهٔ تفاوت‌های موجود میان گفتار عادی و گفتار رسمی و نوشتار است. ازاین‌رو، لازم است معلمان به دقت تفاوت‌های آوایی، ساختی، و نیز واژگانی را به زبان‌آموزان ارائه نمایند و آنها را برایشان توضیح دهند. به‌این‌ترتیب، زبان‌آموزان ضمن کسب آگاهی بر تفاوت‌های یاد شده با اطمینان بیش‌تر و به‌درستی به فارسی صحبت می‌کنند و می‌نویسند (نک: مشکوةالدینی، زیر چاپ).

همچنین، در مرحلهٔ سوادآموزی لازم است معلمان خطاهای گفتاری، نوشتاری و خواندن زبان‌آموزان را تصحیح کنند، تا گفتار، نوشتار و خواندن آنان به فارسی‌زبانان بومی نزدیک شود. البته به این سبب که زبان‌آموزان بزرگسال در یادگیری زبان توانایی‌های شناختی خود یعنی حافظه، یادآوری، دسته‌بندی، بازشناسی، استنباط و جز اینها را نیز به‌کار می‌گیرند بی‌شک تصحیح خطاهای آنان مؤثر خواهد بود. بنابراین، در این مرحله، همراه با گسترش مهارت‌های گفتن و شنیدن و نیز نوشتن و خواندن زبان‌آموزان، معلمان تلاش خواهند کرد که خطاها و هرگونه انحراف عمده در گفتار و نوشتن آنان برطرف شود. لازم است معلمان خطاها را با ارائهٔ صورت‌های درست به‌روشنی مشخص سازند و سپس ویژگی‌های آوایی، ساختی، و واژگانی مربوط به خطاها را توضیح دهند. در صورتی‌که معلم به

زبان بومی زبان‌آموزان آشنا باشد ممکن‌است ویژگی‌های یاد شده را به زبان آنان توضیح دهد، یا به‌طور بسیار ساده و روشن آنها را به زبان فارسی ارائه نماید. همچنین، برای رفع خطاها، دادن تمرین‌های ساده و کوتاه مؤثر است.

مرحلهٔ گفت و گوهای طولانی و مهارت‌های پیشرفتهٔ خواندن و نوشتن

به‌تدریج، زبان‌آموزان از راه برقراری ارتباط‌ها، گفت و گو خواندن و نوشتن گسترده و پیشرفته را فرا می‌گیرند. توجه به این نکته لازم است که زیاد خواندن به پیشرفت مهارت گفتار نیز کمک می‌کند. به این معنی که زبان‌آموزان از راه خواندن با ساخت‌ها و نیز واژگان بیشتر آشنا می‌شوند، و سپس همان ساخت‌ها و واژگان را نیز در گفتار به کار می‌برند. در این مرحله، ارائهٔ موضوعهایی مناسب به زبان‌آموزان برای بحث و گفت و گو و نیز واداشتن آنان به نوشتن دربارهٔ آنها و یا مطالبی که خوانده‌اند در رشد مهارت‌های گفتاری و نیز خواندن و نوشتن آنان بسیار مؤثر است (نک: مشکوة‌الدینی، زیر چاپ). همچنین، آموزش و توضیح عناصر، ساخت‌ها و قاعده‌های دستوری زبان فارسی و تحلیل دستوری جمله‌ها به صورت نمودارهای درختی ساده و صریح موجب آشنایی بیشتر زبان‌آموزان با ویژگی‌های دستوری زبان فارسی می‌شود. این آشنایی به نوبه‌ی خود رشد و گسترش مهارت‌های زبانی آنان را موجب می‌گردد.

مرحلهٔ آموزش ادبیات و فرهنگ فارسی و دانش‌های تخصصی

آموزش ادبیات و فرهنگ فارسی و نیز دانش‌های تخصصی به زبان‌آموزان تنها پس‌از کسب مهارت در گفت و گو و خواندن و نوشتن ممکن‌است. در این مرحله، لازم است نخست ادبیات و فرهنگ فارسی به زبان فارسی کنونی ارائه شود. حتی برای آشنا ساختن زبان‌آموزان با ادبیات و فرهنگ گذشتهٔ فارسی نیز لازم است در آغاز، مطالب به زبان فارسی کنونی ارائه گردد. تنها پس‌از تسلط زبان‌آموزان بر فارسی کنونی، ممکن‌است ادبیات و فرهنگ فارسی گذشته به‌صورت اصلی به آنان ارائه شود. همچنین، آموزش دانش‌های تخصصی به زبان فارسی نیز در این مرحله ممکن‌است.

مرجع‌ها

ابوالقاسمی، محسن، *تاریخ زبان فارسی*، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، تهران. ۱۳۷۳

ارانسکی، ای. م. *فقه اللغهٔ ایرانی*، ترجمهٔ کریم کشاورز، تهران، انتشارات پیام. ۱۳۵۸

مشکوةالدینی، مهدی، *توصیف و آموزش زبان فارسی*، مشهد، انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد. زیر چاپ

مشکوةالدینی، مهدی، ساخت سازه‌ای و مقوله‌ای جمله با توجه به زبان فارسی، مشهد، *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، پاییز و زمستان ۱۳۷۷.

Chomsky, Noam, 1995, The Minimalist Program: Mass., The MIT Press.

Chomsky, N. 1986. Knowlege of language: NewYork, Praeger.

Chomsky, N. 1972. Language and mind: New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Chomsky, N. 1965. Aspects of the theory of syntax; Mass., The MIT Press.

Eubank, Lynn, ed., 1991. Point Counterpoint, Universal Grammar in the Second Lnaguage: Amsterdam / Phil., John Benjamins Publishing

Company.

Gass, Susan M. & Jacquelyn Schachter, eds. Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition: Cambridge, C. U. P.

Harmer, Jeremy. The Practice of English Langauge Teaching: London and N. Y., Longman.

Huebner, Thom & Charles A. Ferguson, eds., Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories: Amsterdam/ Phil., John Benjamins Publishing Company.

Klein, Wolfgang. 1986. Second Lnaguage Acquistition: Cambridge, C. U.P.

Littlewood, William. 1984. Foreign and Second Language Learning: Cambridge, C.U. P.

Odlin, Terence. 1989. Langauge Transfer, Crosslinguistic influence in language learning: Cambridge, C. U. P.

White, Lydia. 1989. Universal Grammar and Second Language Acquisition: Amsterdam/ Phil., John Benjamins Publishing Company.

دکتر پروین‌دخت مشهور

نکاتی چند در آموزش فارسی به غیر فارسی زبانان

از آنجا که غیرفارسی زبانان، بنا به هدف یا اهدافی خاص، به آموختن زبان فارسی مبادرت می‌نمایند، مدرسان فارسی در صورتی که واجد شرایط بوده و به نکات پیشنهادی عنایت فرمایند، توفیق خواهند یافت و سهل‌تر و سریع‌تر به نتیجهٔ مطلوب دست یابند. به علاوه، با رعایت نکات مزبور و داشتن ویژگی‌های لازم، خواهند توانست این مهم را، که با منظوری یکسویه از جانب فراگیرنده آغاز می‌شود، از دو سو هدفمند نمایند؛ یعنی ضمن برآوردن خواسته فارسی‌آموز، به ترویج و گسترش زبان و ادب و فرهنگ فارسی نیز مدد رسانند.

این مقاله، حاصل تجربه‌های شخصی نگارنده در آموزش به غیرفارسی زبانانی است که در اکثر موارد، انگلیسی زبان بوده و به وسیله نگارنده، به صورت انفرادی یا گروهی، مورد آموزش قرار گرفته‌اند. امید است با بازگویی و تحلیل ویژگی‌های مدرسان و شگردهای مؤثر در فن آموزش زبان و اشاره به نتایج ارزشمندی که از این رهگذر عاید خواهد شد، گامی مفید در آموزش و گسترش زبان فارسی برداشته شود.

نخستین گام

نخستین قدم، شناخت و طبقه‌بندی فراگیرندگان می‌باشد. با یادآوری این نکته که در حقیقت، به تعداد فراگیرندگان، طبقه و موقعیت وجود دارد و در واقع، هر فرد شرایط و نیازهای خاص خود را دارد، حساس بودن این گام را مورد تأکید قرار می‌دهم. بنابراین، مدرسان موفق کسانی هستند که اهمیت این امر را، همواره مد نظر داشته باشند.

رعایت شرایط روحی و طبقهٔ علمی و زباندانی هر فرد، در تدریس انفرادی، به دشواری امر تدریسِ گروهی نیست؛ زیرا در تدریس انفرادی، مدرس با یک فراگیرنده سر و کار دارد و رعایت جوانب کار، تا حدودی میسر می‌باشد. در تدریس گروهی، که امکان رعایت هر فراگیرنده به طور اختصاصی میسر نمی‌باشد، کار طبقه‌بندی حساس‌تر شده و دقت بیش‌تری می‌طلبد. عمده‌ترین ملاک در طبقه‌بندی فراگیرندگان "میزان آشنایی آنها به زبان فارسی" می‌باشد. ضابطه دوم، درجه تحصیلات فراگیرندگان و ملاک سوم، که تنها در صورت زیاد بودن تعداد فراگیرندگان، ممکن می‌گردد، رعایت تناسب سنی افراد هر گروه است. بنابراین، امر طبقه‌بندی باید با رعایت قطعی دو ملاک نخست و رعایت نسبی ملاک سوم، صورت گیرد و فراگیرندگان به سه گروه: **۱- مبتدی ۲- متوسط ۳- پیشرفته**، تقسیم گردند. مبتدیان، کسانی هستند که سابقهٔ هیچ آشنایی با زبان فارسی ندارند. گروه متوسط افرادی می‌باشند که به طور مختصر و مقدماتی با فارسی آشنایی یافته‌اند و فارسی‌آموزان پیشرفته آنهایی هستند که با زبان ما، آشنایی بیش‌تری دارند و خواهان آموزش علمی و کلاسیک این زبان می‌باشند.

گام دوم

مرحلهٔ بعد، انتخاب متن مناسب برای تدریس است که توصیه می‌شود طبقهٔ فراگیرنده و نیز جذابیت متن انتخابی لحاظ شود.

برای مبتدیان، باید واژه‌های بسیار ساده و جمله‌های کوتاه، در قالب

متداول‌ترین گفت و گوها آموزش داده شود. استفاده از آوانگاری و زبان واسطه که پرکاربردترینش زبان انگلیسی می‌باشد، ضرورت دارد. برای طبقهٔ متوسط، جمله‌ها و گفت و گوها، به تدریج بلندتر می‌شوند و گاهی از متن‌های روزنامه‌ای در آموزش استفاده می‌شود. در این مرحله نیز، استفاده از آوانگاری و زبان واسطه، الزامی است.

دورهٔ کتاب‌های **آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی زبانان**[۱]، نوشته دکتر جلیل‌بانان صادقیان، از این بابت که اولاً از آوانگاری و زبان واسطهٔ انگلیسی استفاده کرده و ثانیاً انتخاب مطالب از ساده به دشوار بوده و واژه‌ها و عبارت‌های متداول و پرکاربرد برگزیده شده است، قابل اعتنا می‌باشد. نکتهٔ بدیع دیگر در این کتاب‌ها، تلفظ محاوره‌ای واژه‌ها و جمله‌هاست که به فارسی‌آموز کمک می‌کند تا آنچه را در جامعه عملاً با آن رو به رو می‌شود و بیش‌تر به کارش می‌آید، بیاموزد. دوره‌های **آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته** [۲] تألیف مهدی ضرغامیان هم، گرچه از زبان واسطه استفاده نکرده است، به دلایل دیگر، سودمند می‌باشند. در این دوره کتاب، فراگیرنده، نخست با صامت‌ها و مصوت‌های فارسی و تلفظ صحیح آنها، به کمک آوانگاری، آشنا می‌شود. سپس واژه‌های ساده و جمله‌های کوتاه متداول را همراه با تصویر می‌بیند و آنگاه با سیری تدریجی و سنجیده واژه‌ها، عبارت‌ها و جمله‌های رایج را فرا می‌گیرد. آشنایی با الفبای فارسی، در ضمن درس، تکرار و ملموس می‌شود و نکات دستوری نیز اندک اندک و در خور تحمل و فهم فراگیرنده، آورده می‌شود. گرچه استفاده نکردن از زبان انگلیسی به عنوان زبان

۱. دکتر جلیل‌بانان صادقیان، *آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی زبانان*، انتشارات دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی، چاپ اول، ۱۳۷۷.

۲. مهدی ضرغامیان، *دورهٔ آموزش زبان فارسی از مبتدی تا پیشرفته*، انتشارات دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی. چاپ دوم، ۱۳۷۷.

واسطه، از سهولت کار فراگیرندگان انگلیسی زبان می‌کاهد، در عوض، کتاب را برای تدریس به همهٔ غیرفارسی زبانان، با زبان‌های مادری مختلف، قابل شمول می‌نماید.

قبل از پرداختن به گروه پیشرفته، یادآوری چند نکته را لازم می‌دانم: اول اینکه آموزش نثر قبل از نظم باید آغاز شود. دیگر اینکه مطالب با حروف درشت، روشن، و پررنگ نوشته شده باشد تا چشم و ذهن فراگیرندگان دچار خستگی و ملال نگردد. نکته سوم اینکه در همهٔ مراحل، قواعد نگارش و نقطه‌گذاری رعایت شود. و آخرین سخن اینکه در مراحل نخست، به هیچ وجه خط و نوشتن فارسی آموزش داده نشود، بلکه بعد ازگذشتن دوسوم دورهٔ آموزش، مثلاً اگر دورهٔ آموزش چهار ماه و نیم باشد بعد از سه ماه، خط و نوشتن فارسی تدریس گردد. اینک می‌پردازیم به گروه پیشرفته و متونی که می‌باید به آنها تدریس شود. متون نثر انتخابی برای این گروه، بهتر است از متون نثر معاصر و در آغاز به صورت کوتاه و گزیده باشد. آنگاه با سیری طبیعی و تدریجی، از متون نثر طولانی‌تر و کمی دشوارتر، استفاده شود. فراموش نکنیم که در همه حال مطالب انتخابی باید "گیرا" و "علاقه برانگیز" باشد.

در آموزش متون نثر، باید مدرس ابتدا متن را با رعایت آهنگ و مکث‌های لازم و با تلفظ واضح و صحیح بخواند، سپس واژه‌ها، عبارت‌ها و جمله‌هایی را که احتمال دارد گویا نباشند، با زبانی ساده و روشن، توضیح دهد و چنانچه جمله‌ای خلاف جمله‌های معیار باشد،[1] آن را به صورت جمله معیار درآورد. بعد از این توضیحات، مدرس باید یک بار دیگر و با همان شیوهٔ نخست، متن را بخواند و در پایان با پرسش و پاسخ، از نتیجهٔ کارش مطمئن گردد.

در مورد متون نظم، با تأکید بر اینکه حتماً بعد از متون نثر تدریس گردند و در

---

۱. جملهٔ معیار، جمله‌ای است که ارکان آن بر طبق قوانین دستور زبان فارسی مرتب شده باشد. پیشنهاد می‌شود، مدرس با ذکر مثال‌های ساده و قابل فهم، جملهٔ معیار را به فراگیرندگان بشناساند.

آغاز از ابیات و اشعار ساده استفاده شود، شیوهٔ تدریس، چنین توصیه می‌شود: مدرس، یک بار و با رعایت کامل وزن و آهنگ ابیات، آنها را بخواند. سپس توضیح لازم را در مورد واژه‌ها و اصطلاح‌های هر بیت بدهد و هر بیت را جداگانه معنی کند. برای درک بیش‌تر فراگیرندگان بهتر است، ابتدا هر بیت را به صورت جملهٔ معیار در آورد (با رعایت کامل تقدم و تأخر ارکان جمله). این کار باید به گونه‌ای باشد که تا جای ممکن واژه‌ای به واژه‌های موجود، افزوده نگردد. در مورد ابیات موقوف‌المعانی، نیز توصیه می‌شود که ابیات مزبور در هم ریخته و به صورت جمله یا جمله‌های معیار در آورده شود و بعد از تبدیل بیت یا ابیات به صورت جملهٔ معیار، مدرس به معنی کردن آنها بپردازد. آنگاه کل بیت‌ها را به شیوهٔ نخستین و با حفظ آهنگ و وزن صحیح و در نهایت وضوح و با رعایت تلفظ صحیح واژه‌ها، بخواند. در پایان، برای حصول اطمینان از نتیجهٔ کار خود، به پرسش و پاسخ بپردازد. توصیه می‌شود که ابتدا از فراگیرندگان داوطلب و به تدریج از همهٔ فارسی‌آموزان، خواسته شود که هر یک، چند بیت بخوانند و بعد به پرسش و پاسخ دربارهٔ معنی ابیات بپردازد. لازم است، پاسخ صحیح هر فراگیرنده، را مدرس تکرار کند تا فراگیرندهٔ مزبور مورد تشویق مدرس قرار گیرد. مشارکت فارسی‌آموزان در بازگویی درس و توجه و تشویق مدرس، فضای کلاس را زنده، پویا و پرشور نگه می‌دارد و موجب زدودن خستگی و یکنواختی ملال‌آور می‌گردد.

مدرسان زبان فارسی و ویژگی‌های لازم

متأسفانه، مدرسان زبان فارسی، در اکثر موارد فاقد شرایط لازم برای فارسی آموزی می‌باشند و به همین دلیل، توفیق چندانی در تدریس فارسی و انجام رسالت خود به دست نمی‌آورند. از این فراتر، گاهی موجب فرو نشاندن انگیزه و اشتیاق فراگیرندگان می‌شوند و به عبارتی دیگر، ناآگاهانه فارسی زدایی می‌کنند. به اعتقاد بنده مدرسان زبان فارسی باید ویژگی‌های زیر را داشته باشند:

۱- باید نه تنها به دقایق و ظرایف زبان فارسی، چه از لحاظ دستگاه زبان و چه از

لحاظ ادبیات، آشنایی کامل داشته باشند، بلکه باید بر زبان فراگیرنده نیز مسلط باشند. دانستن زبان انگلیسی، به دلیل داشتن رواج و پذیرش جهانی، می‌تواند در تدریس به اغلب فارسی‌آموزان، کار ساز باشد.

آگاهی مدرس از زبان فراگیرنده، کمک می‌کند تا مقایسه و مطابقه واژه‌ها، اصطلاح‌ها، جمله‌های معیار، و در مراحل پیشرفته، ضرب‌المثل‌ها، امکان‌پذیر گردد و فارسی‌آموزان بتوانند با سهولت و عمق بیش‌تر، به طریقی ملموس زبان فارسی را بیاموزند و نیز آموخته‌هایشان ماندنی گردد. به علاوه داشتن زبان مشترک، نزدیکی و قرابت بیش‌تری را بین استاد و شاگرد فراهم می‌آورد که می‌تواند منجر به ایجاد رابطهٔ محکم عاطفی بین آن دو شود. بدیهی است که روابط عاطفی قوی، یکی از مهم‌ترین عوامل تقویت کنندهٔ فرایند آموزش می‌باشد. صمیمیت، همدلی، نشان دادن توجه عاطفی به شاگردان، از شاخصه‌های لازم معلمی است که در امر تدریس، به طور عام و در آموزش زبان به طور خاص، تأثیر مثبت و محسوس می‌گذارد.

بنابراین، مدرس می‌تواند با نگاهی محبت‌آمیز، احوالپرسی کوتاه و صمیمانه، پرسش گه گاه از کار و زندگی شاگردان و نیز توجه دقیق به پیشرفت‌های آموزشی آنان و تشویق‌های بجا و دیدارهای دوستانه در خارج از کلاس و دهها شیوه و شگرد دیگر، علاقه، اعتماد، و انگیزه فارسی‌آموزان را نسبت به خود و زبان‌فارسی، جلب نماید.

یادآوری می‌کنم که ایجاد ارتباط عاطفی و روابط صمیمانه و تفاهم‌آمیز بین مدرس و فراگیرنده، به ویژه فراگیرندگانی که دور از دیار خویش، در کشور ثالث یا در میهن ما، اقامت دارند، غربت و بیگانگی آنان را به حداقل می‌رساند و تأثیر شگرفی در یادگیری آنان می‌گذارد، به گونه‌ای که بسیاری از آنان بعد از بازگشت به وطن خود، چنان به ایران و زبان فارسی و فرهنگ و ادب ما دلبستگی پیدا می‌کنند که مطالعات و پژوهش‌های خود را به سرزمین

ما اختصاص می‌دهند و بعضاً در زمرهٔ مشاهیر ایران شناس یا در شمار مستشرقان برجسته قرار می‌گیرند.

۲- از دیگر نکاتی که شایسته و بایسته حرفهٔ معلمی، و به خصوص در آموزش زبان می‌باشد، حوصله و شکیبایی مدرس است که باید پایدار و همه جانبه باشد.

مدرس باید در مقابل اشتباهات فراگیرند، تلفظ ناصحیح، کندی کار، هر نوع واکنش خلاف انتظاری که از او سر می‌زند، پرحوصله و بردبار باشد و در صورت لزوم، باسعه صدر، مطالب و مواردی را که ابهام دارد تکرار کند و توضیح دهد. برخورد ملایم، متین، و یاریگرانه مدرس، نه تنها از سرخوردگی و فروکش نمودن انگیزهٔ فراگیرنده جلوگیری می‌نماید، بلکه به او مجال می‌دهد با رسیدن به خود باوری و اعتماد پیدا کردن به حمایت صبورانه و دائمی مدرس، زبان فارسی را به نحو مطلوب بیاموزد.

۳- از دیگر شگردهایی که در روند آموزش زبان فارسی، تأثیر مثبت و چشمگیری دارد، استفاده از جاذبه‌های اخلاقی، عرفی - عادتی، فرهنگی ایرانیان می‌باشد. این جاذبه‌ها را می‌توان به کمک فیلم، اسلاید، نوار ویدیو و نوارکاست ارائه کرد. به علاوه، گاهی می‌توان با در نظر گرفتن زمان و حوصلهٔ کلاس، به صورت زنده، از شعرخوانی، نقل داستان، لطیفه‌گویی و در موارد خاص از موسیقی نیز بهره آموزشی برد. در هر یک از این موارد، مدرس با دادن توضیحات گویا، ساده و مختصر، به فراگیرندگان کمک می‌کند تا با زبان و فرهنگ ایرانی بیش‌تر آشنا شوند.

مثلاً می‌توان "مهمان نوازی" ایرانیان را با تعارفات صمیمانه و متداول آنان، هنگام دعوت کردن، پذیرایی، خداحافظی و... به صورت فیلم ویدیویی در کلاس نشان داد و با توضیح و تکرار جمله‌ها و واژه‌های مهم و لازم، به آموزش ادامه دهیم. یا با نشان دادن مراسم عروسی، ختنه‌سوران، چهارشنبه

سوری، سیزده بدر، عید دیدنی، در فارسی‌آموزان وجد و سرور ایجاد کرد و آنها را به سوی آموزش بیش‌تر و بهتر، رهنمون شود.

لازم به ذکر است که ارائه این جلوه‌های فرهنگی - زبانی، برای هر سه طبقهٔ فراگیرنده مفید می‌باشد، با این توضیح که برای گروه‌های مبتدی و متوسط (نیمه پیشرفته) باید طول مطلب و نوع واژه‌ها و جمله‌ها، ساده‌تر و کوتاه‌تر باشد. تأکید می‌کنم که در همهٔ موارد، تلفظ صحیح و واضح و تکرار و توضیح مبهمات توسط مدرس، ضرورت دارد.

آموزش خط فارسی

همان طور که پیش‌تر اشاره شد، بهتر است آموزش خط و نوشتن فارسی را در ثلث پایانی دورهٔ آموزشی آغاز کنیم. با توجه به تفاوت شکل الفبای فارسی با الفبای انگلیسی، فرانسه و... و نیز جهت نوشتن که از راست به چپ می‌باشد، لازم است که مدرس با دقت و صرف وقت کافی، فراگیرندگان را آموزش دهد. توصیه می‌شود، در آغاز از دفترها و کاغذهایی استفاده شود که واژه‌ها، عبارت‌ها، جمله‌ها یا مصراع‌های بیت، یا به صورت نقطه چین یا با زمینهٔ کمرنگ و خطی خوش در آنها نوشته شده‌اند. نوآموز، با راهنمایی استاد، به پر کردن نقطه چین و یا پررنگ کردن نوشتهٔ کمرنگ زمینه می‌پردازد و این کار را تا هنگامی که دستش روان و ذهنش با فارسی نویسی مأنوس گردد، ادامه دهد. بعدها می‌تواند در کاغذ سفید تمرین نوشتن نماید.

واژه‌نامهٔ فارسی

آخرین پیشنهاد بنده، تهیهٔ واژه‌نامه‌ای جامع از متداول‌ترین واژه‌های زبان فارسی برای فراگیرندگان غیرفارسی زبان می‌باشد. در این واژه‌نامه، باید از آوانگاری و زبان واسطهٔ انگلیسی استفاده شود. به علاوه، مترادف هر واژه و مثالی برای کاربرد واژه‌ها، نیز آورده شود.

نگارنده، مجموعه‌ای از واژه‌های پرکاربرد را به صورت جزوه‌ای دست‌نویس

برای تدریس‌های خصوصی خویش، تهیه کرده و سودمندی و کارسازی آن را آزموده است. در صورت نیاز جزوهٔ مزبور برای استفادهٔ مدرسان زبان فارسی، در اختیار مراجع ذی صلاح قرار داده خواهد شد.

با امید مفید واقع شدن این یادداشت‌ها و با آرزوی جهانگیری زبان و ادب پارسی سخن را به انجام می‌رسانم.

مهناز مصطفایی علایی - مهین جوکار

گوناگونی‌های زبان بینابینی و همگانی‌های زبان
(اسفندماه ۱۳۷۸)

بررسی گوناگونی‌های زبان بینابینی آن دسته از فراگیران زبان دوم که دارای زبان مادری متفاوت بوده‌اند و زبان فارسی را به عنوان زبان مقصود می‌آموزند.

اهداف

هدف از این تحقیق بررسی اختلافات میان زبان بینابینی محصلین غیرفارسی زبان به منظور یافتن ارتباطی میان اصول همگانی‌های زبان و یادگیری زبان دوم و نیز کشف شواهدی دال بر رعایت اصول مذکور یا نقض آنها در فرم‌های تولید شدهٔ زبان‌آموزان می‌باشد. هم چنین با مطالعه خطاها در شکل تولیدی زبان بینابینی، تداخل زبان مادری و ارتباط آن با مسأله نشانداری مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

پیشگفتار

بررسی نظام زبان‌های بینابینی محصلینی که زبان مادری متفاوت دارند از قدیم الایام مورد توجه زبان‌شناسان و مدرسین زبان بوده است. این نظام زبانی که از لحاظ

ساختاری مابین زبان بومی و زبان مقصود واقع می‌شود[۱]، اطلاعات ارزشمندی در مورد تفاوت‌های دو زبان مادری و مقصود، انواع خطاها در شکل تولیدی زبان بینابینی، نقض یا رعایت اصول همگانی‌های زبان، متمایز بودن نظام زبانی محصل، مشکلات زبان‌آموزان در خصوص تداخل زبان مادری و ارتباط آن مسأله نشانداری در اختیار پژوهشگر قرار خواهد داد.

طی ربع قرن اخیر پژوهشگران، زبان‌شناسان و مدرسین زبان، تحقیقات عمده‌ای در زمینه زبان بینابینی و تجزیه و تحلیل آن از دیدگاه‌های مختلف به منظور درک کل فرآیند یادگیری زبان و دستیابی به مشترکات بین دو زبان یا همگانی‌های زبان انجام داده‌اند. برخی از این محققین در مطالعات خود به این نتیجه دست یافته‌اند که گوناگونی‌های زبان بینابینی صرفاً به لحاظ نقش تعاملی همگانی‌های زبان با نظام‌های زبان بومی و مقصود می‌باشد. واضح است که در این گونه مطالعات، ما نیاز مبرم به زبان آموزانی داریم که دارای زبان‌های مادری متفاوت باشند و ویژگی‌های زبانی هر یک به صورتی متمایز در زبان بینابینی منعکس می‌گردد.

پیشینه مطالعات و پژوهش‌ها

سال‌هاست که یادگیری زبان دوم زبان‌آموزان غیر بومی زمینه تحقیق را برای زبان‌شناسان و پژوهشگران فراهم آورده است. گوناگونی زبان بینابینی یکی از موضوعات جالب و مورد بحث بوده که از ابتدای امر، یعنی ابداع این واژه نظر محققین را به خود جلب کرده است. طی بیست سال اخیر، پژوهشگرانی که در زمینه‌های مختلف یادگیری زبان دوم به تحقیق و مطالعه پرداخته‌اند، زبان بینابینی محصلین را از جنبه‌های مختلف مورد بررسی قرار داده‌اند و سعی کرده تا به سؤالات ذیل پاسخ دهند:

---

۱. سلینکر، ۱۹۷۲.

۱- زبان بینابینی چه صورتی و ساختاری دارد؟
۲- چرا زبان بینابینی ساختارش متفاوت با زبان بومی یا مقصود می‌باشد؟
۳- آیا زبان بینابینی به سمت زبان مقصود میل می‌کند یا رشد آن در مرحله‌ای خاص متوقف خواهد شد؟

به هیچ یک از سؤالات فوق نمی‌توان به سادگی و با قاطعیت پاسخ داد. با کوشش‌هایی که در امر تجزیه و تحلیل زبان‌های بینابینی صورت پذیرفته دیدگاه‌های مختلفی دربارهٔ جنبه‌های مختلف یادگیری زبان دوم ارائه گردیده است. گروه کثیری از محققین معتقدند که تفاوت‌های موجود میان زبان‌های بینابینی محصلین بیش‌تر نتیجهٔ نقش تعاملی همگانی‌های زبان با نظام‌های زبان مادری و مقصودی می‌باشد. معمولاً در این گونه مطالعات ما نیاز به زبان آموزانی داریم که زبان مادری متفاوت داشته باشند و بدین ترتیب می‌توان انتظار داشت که دانش زبانی هر یک موجب بروز این اختلافات در زبان بینابینی آنان گردد.

تعریف زبان بینابینی

آنچه فراگیران یک زبان خارجی تولید می‌کنند یا به عبارتی، سخنان این محصلین که به زبان بیگانه ادا می‌شود همانند گفته‌های یک فرد بومی نمی‌باشد که قصد دارد همان معنی و مفاهیم را به زبان مادری خود بیان کند. از آنجایی که این دو مجموعه گفت و گو با یکدیگر همسان نیستند، در نظریه‌های مختلف و مرتبط با یادگیری زبان دوم، می‌توان یک نظام زبانی مجزا و مستقل را براساس یافته‌های موجود فرض کرد که حاصل از تلاش فراگیر زبان برای بیان معانی به زبان مقصود می‌باشد. این نظام زبانی را "زبان بینابینی" نامیده‌اند. اولین بار این واژه (اصطلاح) را زبان شناس آمریکایی، لاری سلینکر، معرفی کرد و به نظام زبانی خاصی اطلاق گردید که ناشی از سعی و کوشش زبان‌آموز است که برای بیان مفاهیم در زبان بیگانه به کار می‌رود. زبان بینابینی به نظام زبانی خاصی دلالت می‌کند که کاملاً با زبان بومی یا زبان مقصود که وی می‌آموزد متفاوت است و در عین حال، مرتبط با دو نظام مزبور می‌باشد.

نمسر (۱۹۷۱) این نظام زبانی انحرافی را که زبان‌آموز به منظور بیان معانی به کار می‌برد "نظام تقریبی" می‌نامد، زیرا که تأکید وی بر اصل تقریب و نزدیک شدن تدریجی به زبان مقصود می‌باشد.

کوردر (۱۹۷۱) اصطلاح "لهجهٔ ویژه فردی" را برای رساندن این معنا به کار می‌برد، چرا که معتقد است زبان محصل و قواعد آن منحصر به فرد و خاص خود اوست و گاهی نیز به اصطلاح "توانش انتقالی" اشاره می‌کند. گرچه هر یک از این نام‌ها بر مفهوم خاصی تأکید می‌کند، همه در یک نکته مشترک‌اند که فراگیر زبان دوم نظام زبانی مستقلی خاص خود را پرورش می‌دهد که مابین دو نظام زبانی مادری و مقصود قرار می‌گیرد و با افزایش مهارت و دانش زبانی محصل تغییر می‌یابد.

تحلیل زبان بینابینی

از آنجایی که در بعضی موارد تحلیل تقابلی یا تحلیل خطاها یا حتی ترکیبی از هر دو نمی‌تواند پاسخگوی مشکلات زبان‌آموزان باشد، از اواسط دههٔ ۷۰ توجه محققین و مدرسین زبان دوم از دو فرضیه مزبور به تحلیل زبان بینابینی معطوف گردید و در نتیجهٔ، اصول و شیوه‌های تحلیل تقابلی و تحلیل خطاها تا حدودی جای خود را به روش‌های نوین تحلیل زبان بینابینی دادند. کوردر اولین زبان‌شناسی است که از اصطلاح "توانش انتقالی" برای توصیف نظام زبانی محصل استفاده کرده و معتقد است که نظام مورد اشاره با ساختار زبان بومی یا مقصود تفاوت دارد. بنا به اظهار وی، زبان مادری غالباً به عنوان یک عامل مثبت در یادگیری زبان دوم مؤثر است و فراگیری آن موارد را که مشابه زبان مادری‌ست سهولت می‌بخشد. برخی از صاحبنظران از جمله اندرسن (۱۹۸۴) معتقدند که زبان بینابینی محصلین، پویایی بیش‌تری برای آشکارکردن نظام ارتباطی آنان دارد، چرا که وقتی هدف مطالعه نظام زبانی یک پیجین یا کریول می‌باشد، می‌بینیم که تحلیل تقابلی یا تحلیل خطاها کاملاً نامربوط به نظر می‌رسند.

ضرورت مطالعه زبان بینابینی

فرضیه زبان بینابینی توانست برای انجام تحقیقات نظام‌مند در زمینهٔ رشد و تکامل زبان دوم فراگیران بزرگسال انگیزه‌ای ایجاد کند تا بتوان به طور عینی فرایندهای روانی - زبانی را، که شکل دهندهٔ نظام زبانی محصل می‌باشند مطالعه کرد. با مطالعه زبان بینابینی اهل فن قادر خواهند بود توضیحات قانع کننده‌ای برای شیوه‌های همانند سازی نظام زبان بینابینی و مقصود، گرایش‌های زبان‌آموزان به انتقال میان زبانی یا تولید ساختارهای رسوبی (فسیل سازی) ارائه نمایند. باید توجه داشت که این نظام زبانی نه تنها دستگاه واجی، ساخت‌واژی و نحو را در بر می‌گیرد بلکه شامل مقوله‌های واژگانی، کلام، و کاربردی نیز می‌شود.

فرآیندهای روانی - زبانی مؤثر در ساخت زبان بینابینی

۱- انتقال زبانی

مسأله انتقال زبانی یکی از عوامل مهم در ایجاد خطا به هنگام یادگیری زبان دوم می‌باشد. بدان معنا که در زبان بینابینی - محصل، مواردی مشاهده می‌شود که رد و اثر آن را می‌توان مستقیماً در زبان مادری یافت. انتقال زبانی، مقوله‌ای است که نمی‌توان آن را نادیده پنداشت، چراکه زبان‌آموز قبل از یادگیری یک زبان جدید، به یک نظام زبانی خاص که زبان مادری اوست تسلط یافته، دانش آن راکاملاً فراگرفته و تجاربی ارزشمند را در آن خصوص کسب کرده است. حال با شروع یادگیری یک زبان جدید ناخواسته نکات، ساختارها، قواعدی را از زبان بومی خود به زبان مقصود منتقل می‌نماید. طی سال‌های اخیر در امر بررسی زبان بینابینی، مسأله انتقال زبانی محصلین زبان دوم بیش‌تر از جنبه‌های زبان‌شناسی مطرح گردیده است با این هدف که بتوان محدودیت‌ها را مشخص و تعریف کرد و بدین ترتیب قدرت و اعتبار پیش بینی آن را افزایش داد.

۲- انتقال آموزش

این مسأله هنگامی به وقوع می‌پیوندد که زبان‌آموز قواعدی را که از مدرسین یا کتب درسی آموخته به کار می‌برد. غالباً خطاهایی را که محصلین به وجود می‌آورد به بافت کلاس درس، معلم، روش تدریس، مواد درسی بر می‌گردد. به این معنی که اغلب زبان‌آموزان به علت توضیحات گمراه کننده مدرس یا ارائه ناقص یک نکته و ساختار زبانی در کتاب درسی دچار اشکال می‌شوند و راجع به زبان فرضیه‌های نادرستی می‌سازند.

۳- تعمیم افراطی قواعد

تعمیم مفرط، زمانی حادث می‌شود که: "محصل زبان دوم داخل زبان مقصود عمل کند و قاعده یا کلمهٔ خاصی را در زبان دوم، بدون توجه به زبان مادری، فراتر از مرزهای مجاز آن تعمیم دهد."[۱] ریچاردز (۱۹۷۱) معتقد است که محصل به هنگام یادگیری زبان دوم بدون توجه به محدویت‌هایی که حاکم بر قواعد است و غافل ازکلیه استثناها و کاربرد صحیح مقوله‌های زبانی از حد مجاز تجاوز می‌کند و به تولید فرم‌های نادرست می‌پردازد.

۴- استراتژی‌های یادگیری

این‌گونه استراتژی‌ها را که فراگیران زبان به کار می‌برند تا حدودی وابسته به عوامل فرهنگی است و تا حد زیادی رو ساخت جملات به کار رفته و زبان بینابینی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از انواع این استراتژی‌ها تمایل محصل به ساده سازی قواعد و ساختارها در نظام زبانی جدید می‌باشد. به عبارتی، زبان‌آموز سعی می‌کند تا آنجاکه ممکن است مقولات زبانی را از پیچیدگی خارج سازد و مختصات آنها را به حداقل کاهش دهد. سایر استراتژی‌ها از قبیل حفظ کردن واژگان یا گفت و شنودها و غیره گرچه غالباً سودمند می‌باشند، گاهی محصل را دچار خطا خواهد کرد.

1.D. Brown, principles of language and teaching

۵ـ استراتژی‌های ارتباط

استراتژی‌های ارتباط عبارت‌اند از: کوشش‌های منظم برای بیان معانی در زبان مقصود که بر حسب آن گوینده باید هم به صورت زبان (رو ساخت) و هم به نقش زبان (هدف مورد نظر) توجه نماید.(۱) به عبارتی، زبان‌آموز برای برقراری ارتباط در زبان مقصود، سعی می‌کند کل بافت ارتباط را که شامل وضع عاطفی، اجتماعی و زبانی شنونده می‌شود، شناسایی کند و سپس از کلیه ساختارها، واژگان، و قواعدی که در اختیار دارد (مکانیسم‌های کلامی و غیر کلامی) استفاده نماید و مطالب مورد نظر و افکار خود را بر اساس وضع موجود بیان کند و به شنونده انتقال دهد.

از جمله استراتژی‌های ارتباط می‌توان به استراتژی پرهیز اشاره کرد که عبارت است از امتناع زبان‌آموز از بیان آنچه احتمالاً در مورد آن از حیث زبانی احساس نارسایی می‌کند و معمول‌ترین انواع آن، پرهیز نحوی یا واژگانی در داخل یک مقوله معنایی یا پرهیز از موضوعی است که در آن، از کل موضوع مکالمه احتراز می‌شود.

غیر از پنج استراتژی مذکور، که تأثیر عمده‌ای بر روی شکل و ساختار زبان بینابینی دارند، موارد دیگری نیز وجود دارد که بنا به اظهار سلینکر از درجهٔ اهمیت کم‌تری برخوردار می‌باشند، از قبیل تلفظ املایی، تلفظ واژه‌های هم ریشه، یادگیری جمله تکواژه‌ای و تصحیح افراطی، وی معتقد است که پنج استراتژی نخست باعث تولید خطاهایی می‌شوند که معمولاً فسیل (رسوبی) شده و چهار مورد بعدی عامل خطاهایی هستند که فسیل نمی‌شوند.

داده‌های لازم برای مطالعهٔ زبان بینابینی

گروه کثیری از زبان‌شناسان معتقدند که کلام محصل فراگیر زبان بهترین و مناسب‌ترین اطلاعات را برای تحلیل زبان بینابینی در اختیار محققین قرار می‌دهد؛ به خصوص اگر این گفته‌ها زمانی ادا شوند که فراگیر زبان قصد ایجاد ارتباط زبانی و

1.Ibid

بیان معنی در زبان مقصود را داشته باشد، نه آنکه گفتار وی صرفاً پاسخی به سؤالات معلم زبان و با تمرینات کلیشه‌ای کلاس درس باشد. سلینکر این گونه اطلاعات قابل مشاهده را که برای مطالعه زبان بینابینی به کار می‌روند به دسته‌های زیر تقسیم می‌کند:

۱- گفته‌های زبان‌آموز که به زبان مادری ادا می‌شوند.

۲- گفته‌های بین زبانی که توسط محصل ادا می‌شوند.

۳- گفته‌های اهل زبان که به زبان مقصود ادا می‌شوند.

این سه دسته اطلاعات در تحلیل زبان بینابینی، کاربردی اساسی دارند و چنانچه پژوهشگران داده‌های مورد نیاز را از نظام‌های فوق و در شرایط یکسان جمع آوری نمایند. قادر خواهند بود فرایندهای مرتبط با یادگیری زبان دوم را مورد بررسی قرار دهند و دانش و اصول زیربنایی زبان بینابینی را مشخص کنند.

گوناگونی‌های زبان بینابینی در بافت‌های متفاوت

فرضیه زبان بینابینی به منظور تحلیل فرایند یادگیری زبان دوم در بافت‌های مختلف به شرح ذیل پیشنهاد گردیده است:

۱- یادگیری زبانی مهاجرین

مهاجرین گونه‌ای از زبان را که از لحاظ کارکردی مناسب است. ولی از جهت اجتماعی غیر قابل قبول و غیر معیار به نظر می‌رسد تولید کرده‌اند که مورد توجه محققین قرار گرفته است. برای مثال مطالعهٔ جوامع زبانی که انگلیسی را پس از مهاجرت به عنوان زبان مقصود آموخته‌اند به ویژه در مراحل ابتدایی، نشانگر گویش‌هایی چون انگلیسی سوئدی، انگلیسی نروژی، انگلیسی آلمانی و غیره می‌باشد. حال باید ببینیم که تحت چه شرایطی این‌گونه گویش‌ها به وجود آمده و چگونه می‌توانیم مشخصات آنها را تعیین نماییم. برای پاسخ دادن به سؤالات فوق می‌باید و بعدهای زبان شناختی و اجتماعی را در نظر بگیریم. گاهی شرایط محیطی و اجتماعی تأثیر به سزایی در ایجاد گویش‌های مختلف انگلیسی دارد. برای مثال،

فرد مهاجر زبان جدید را به منظور کاریابی یا ایجاد ارتباط تجاری می‌آموزد. شخص مزبور "یک احساس همبستگی" نسبت به گروه زبانی غالب پیدا خواهد کرد. و تمایل به برقراری یک رابطه دوستانه و صمیمی با اهل زبان خواهد داشت. در این حالت نحوهٔ نگرش او به جامعهٔ زبانی فوق نقش به سزایی در یادگیری زبان دارد. از سوی دیگر مسائل زبان‌شناختی از قبیل انتقال زبانی، استراتژی‌های ارتباط، تعمیم مفرط و با سایر فرایندها نیز شکل و ساختار زبان بینابینی را متغیر می‌سازند.

۲ـ زبان آمیخته (پیجین و کریول)

می‌دانیم که برخی گونه‌های غیر معیار یک زبان را که حاصل از مراوده اجتماعی بین دو یا چند جامعهٔ زبانی می‌باشد می‌توان به عنوان زبان بینابینی در نظر گرفت. برای مثال، زبان آمیخته با پیجین عبارت است از گونه ساده و مختصر شده زبان که برای برقراری ارتباط بین مردمی که زبان‌های متفاوتی دارند به کار می‌رود. این زبان بینابینی معمولاً نتیجهٔ تلاقی دو زبان برای مقاصد تجاری، سیاسی یا حتی اجتماعی است. از خصوصیات این زبان بینابینی فقدان عناصر صرفی و تمایل به حذف گفتارهای دستوری می‌باشد.

هال (۱۹۷۴) اولین بار سعی کرد تفاوتی بین پیجین و کریول قایل شود. به عقیده وی، پیجین یک زبان میانجی به شمار رفته و به عنوان زبان دوم به کار می‌رود؛ در صورتی که کریول از یک زبان آمیخته منتج شده و به عنوان زبان اول یک جامعه زبانی در نظر گرفته می‌شود و نقش و کاربردهای بیش‌تری را دارا می‌باشد.

جالب اینجاست که تمام زبان‌شناسان، پیجین را به عنوان یک مأخذ ضروری برای کریول در نظر نمی‌گیرند. گروهی از محققین که در این زمینه مطالعاتی انجام داده‌اند مواردی را مطرح می‌سازند که در آن پیجین، به عنوان یک زبان میانجی برای عده‌ای از افراد یک جامعه و زبان مادری گروهی دیگر از افراد همان جامعه به کار می‌رود. برای مثال می‌توان به گونه‌ای از زبان انگلیسی که در نیجریه و قسمتی از جمهوری کامرون به کار می‌رود اشاره کرد.

۳-گویش‌های محلی

گونه‌ای دیگر از زبان بینابینی در جامعه‌ای یافت می‌شود که در آن، گویش‌های مختلف یک زبان مانند انگلیسی به عنوان زبان بومی به کار نمی‌رود بلکه به صورت یک وسیله ارتباط رسمی و به عنوان زبان آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این حالت را می‌توان در جوامع چند زبانی مانند هندوستان، مالزی، فیلیپین و جزایر فیجی یافت، نه در منطقه‌ای که انگلیسی زبان مادری افراد جامعه است. در بافت‌های فوق‌الذکر افراد بومی به گویش‌های متفاوتی از زبان انگلیسی مانند انگلیسی هندی، انگلیسی فیلیپینی، انگلیسی مالزیایی و غیره تکلم می‌کنند.

۴- آموزش زبان خارجی

آخرین بافتی که می‌توان در ارتباط با زبان بینابینی مورد بررسی قرار داد. جوامعی هستند که یک زبان مانند انگلیسی را به عنوان زبان خارجی در مؤسسات آموزشی و در شرایط رسمی می‌آموزند. باید به این مسأله توجه داشت که در حالت فوق زبان مزبور زبان تدریس نبوده و صرفاً یک رشته تحصیلی و مجزا از زبان مادریست. کشورهایی چون فرانسه، ایران، ژاپن، چین، و عربستان را می‌توان از این‌گونه جوامع به حساب آورد.

از جمله عوامل عمده‌ای که بین یادگیری یک زبان به عنوان یک زبان دوم یا زبان خارجی تفاوت ایجاد می‌کند مسأله "انگیزش" می‌باشد. برای مثال در بافتی که زبان انگلیسی زبان خارجی محسوب می‌شود همیشه سعی زبان‌آموزان در یادگیری گونه‌ای معیار از زبان بیگانه می‌باشد نه یک گویش محلی و غیراستاندارد. این تفاوت‌ها در کتب مورد استفاده دو گروه نیز مشاهده می‌شود. در محیطی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموزند دروس تدریس شده نمونه‌ای از زندگی انگلیسی و آمریکایی را به کلاس درس آورده و به محصلین معرفی می‌نماید، حال آنکه فراگیران یک زبان دوم محتوای درسی بومی و محلی داشته و غالباً نیازی به داشتن الگوی زندگی انگلیسی یا غربی حس نمی‌کنند. این اهداف مختلف

آموزشی بی گمان ماهیت زبان بینابینی را در دو بافت متفاوت تغییر می‌دهند. به عنوان مثال، خطاهای تولید شده فراگیران زبان خارجی بیش‌تر حاصل یادگیری ناقص می‌باشد تا مسائل اجتماعی - فرهنگی.

رشد و گوناگونی زبان بینابینی

زبان‌های بینابینی نیز مانند زبان‌های طبیعی گوناگون و از یک محیط به محیط دیگر متغیر می‌باشند. محققین میزان این گوناگونی همزمانی را نسبتاً زیاد گزارش کرده‌اند، باید توجه داشت که تغییرات زبان بینابینی محصلین زبان دوم غالباً نظام‌مند بوده و با در نظر گرفتن بافت زبانی، تأثیرات محیطی، برنامه ریزی و سایر موارد تا حدودی قابل پیش بینی می‌باشد. زبان‌های بینابینی نوعاً مراحل رشد و تکامل خود را سریع طی می‌کند. یکی از دلایل آن، این است که ساختار زبان بینابینی محصلین زبان دوم، به خصوص در مراحل اولیه، شباهتی اساسی به گونه‌های پیجین شده زبان دارد. با این تفاوت که طی مدت کوتاهی این نظام زبانی تغییر یافته، به سمت زبان مقصود میل دارد. اندرسن (۱۹۶۵) برای اشاره به این مطلب اصطلاح غیربومی شدن[1] را به کار برد. دلیل دیگر آن است که زبان‌آموزان بزرگسال از لحاظ قدرت درک، حافظه دراز مدت، توانایی پردازش و فاکتورهای روان‌شناختی بر کودکان که زبان مادری خود را می‌آموزند ارجح بوده و از توانایی‌های بیش‌تری برخوردار می‌باشند.

فرضیه اصلاح شده زبان بینابینی

تا سال ۱۹۹۳ دعاوی اصلی و مهم فرضیه زبان بینابینی تغییر ناپذیر باقی ماند، اما فقط اصلاحاتی چند در مورد نظریه زبان بینابینی که اولین بار در سال ۱۹۷۲ مطرح گردید، صورت پذیرفت. در ابتدا فرضیه زبان بینابینی فقط شامل حال زبان‌آموزان بزرگسالی می‌شد که یک زبان دوم را فرا می‌گرفتند؛ در صورتی که

---

1. Denativizstion

شواهد نشان می‌دهد که بچه‌ها در برنامه‌های ورودی زبان در کانادا دارای یک نظام زبانی بینابینی می‌باشند که متأثر از زبان مادری بوده و می‌تواند فسیل یا رسوبی شود. در اینجا سؤال این است که این بچه‌ها برای درونی ساختن زبان دوم از دستگاه فراگیری زبان خود استفاده کرده یا اینکه فرایندهای روان‌شناختی را مشخصه یادگیری زبان دوم بزرگسالان است به کار می‌گیرند.

دومین تغییری که در خصوص فرضیه زبان بینابینی صورت پذیرفته دربارهٔ مسألهٔ همگانی‌های زبان و تأثیر آن بر فرایندهای یادگیری زبان بوده است. در اینجا سؤالی که مطرح می‌شود این است که با توجه به این امر که دستور جهانی یکی از مسائل عمده و مهم در گسترش زبان‌های طبیعی است، حال باید دید که آیا زبان بینابینی یک زبان طبیعی به حساب می‌آید؟ در اینجا به دو شیوه می‌توان به سؤال مزبور پاسخ داد.

سلینکر (۱۹۷۲) معتقد است که زبان بینابینی متفاوت با زبان طبیعی است؛ چراکه زبان‌های طبیعی به وسیله دستگاه فراگیری زبان تولید شده، حال آنکه زبان بینابینی حاصل ساختارهای روان‌شناختی نهان بوده و قابلیت فسیل یا رسوبی شدن را دارد و نیز متأثر از زبان مادری‌ست؛ بنابراین نمی‌تواند تابع قواعد همگانی‌های زبان باشد. اکمجیان (۱۹۷۶) و گروه دیگری از زبان‌شناسان در جایگاهی کاملاً مخالف قرارگرفته و زبان بینابینی را زبان طبیعی در نظر می‌گیرند و در نتیجه آن را تابع قواعد دستور جهانی می‌دانند.

سومین نظریه در خصوص اصلاح فرضیه زبان بینابینی عبارت است از رشد این نظام زبانی در بافت‌های اجتماعی مختلف. تحقیقات نشان می‌دهد که فراگیران زبان دوم قادرند در برخی بافت‌های اجتماعی گونه‌ای از زبان بینابینی را تولید نمایند که به طور قابل ملاحظه‌ای دستوری، سلیس، و عاری از هر گونه آثار انتقال از زبان مادری است. برای مثال این افراد به هنگام سخنرانی و ایراد مطالب در زمینه حرفه‌ای خود به مراتب صحیح‌تر و روان‌تر از زمانی صحبت می‌کنند که بخواهند

راجع به یک موضوع روزمره مانند غذای دلخواه یا خرید مطالبی را بیان کنند.

چهارمین مطلبی که موجب بروز بحث و گفت و گو در خصوص زبان بینابینی گردیده است مسأله فسیل یا رسوبی شدن برخی ساختارها می‌باشد. سلینکر معتقد است که هیچ زبان‌آموز بزرگسالی نمی‌تواند امید داشته باشد که روزی به یک زبان دوم طوری تکلم کند که از افراد بومی غیر قابل تشخیص باشد. اسکاول (۱۹۶۹) نیز بر این باور است که نظام واجی ممکن است به طور نادرست تثبیت شود، در صورتی که یادگیری و تکامل صرف، نحو و واژگان یک زبان بیگانه را محصلین آن قدر ادامه می‌دهند تا کاملاً با نظام مزبور همسان شود و بالاخره تحقیقات بر روی زبان بینابینی طی سال‌های اخیر گسترش یافته و فراتر از چارچوب صرف، نحو، دستگاه واجی و واژگانی انجام می‌پذیرد. این مطالعات مسائل مربوط به جامعه‌شناسی زبان را نیز در بر گرفته و با مقایسهٔ کاربرد کنش‌های سخن محصلین زبان دوم سعی شده است شیوه‌های متفاوت این فراگیران زبان در بافت‌های اجتماعی گوناگون مورد بررسی قرار گیرد.

ارتباط همگانی‌های زبان با مطالعات زبان بینابینی

پژوهشگرانی که داده‌های زبان بینابینی را از دیدگاه همگانی‌های زبان مورد بررسی قرار می‌دهند معمولاً آن عناصر زبانی را که در تمام زبان‌ها مشترک می‌باشند مطالعه می‌کنند. گس (۱۹۸۴) همگانی‌های زبان را به دو دستهٔ "مطلق" و "آماری" تقسیم می‌کند. همگانی‌های مطلق به آن فرایندها و عناصر زبانی اشاره می‌کند که در مورد تمام زبان‌ها صدق می‌کنند، حال آنکه همگانی‌های آماری فقط در مورد اغلب زبان‌ها صحت دارند. گونه دوم را می‌توان در قالب گرایش‌های همگانی توصیف کرد. به عقیده وی ارتباط بین همگانی‌های زبان و زبان بینابینی در این است که همگانی‌های زبان به عنوان یک اصل هدایت کننده جامع در یادگیری زبان دوم عمل کرده و بر زبان‌های بومی و مقصود تأثیر تعاملی دارد؛ گاهی موجب نقص یکی از اصول همگانی‌های زبان می‌شود و زمانی با آن مطابقت کامل دارد.

کامف (۱۹۸۲) پس از مطالعه نظام زبان بینابینی فراگیران زبان دوم، اعلام کرد که صورت‌های تولید شدهٔ محصلین دقیقاً با اصول دستور جهانی مطابقت دارد. برای اثبات این موضوع، وی به نمونه‌ها و شواهدی از زبان‌های مختلف که در سطح جهان تکلم می‌شوند و نیز مواردی از یادگیری زبان اول کودکان استناد کرده و معتقد است که آنچه در زبان بینابینی محصلین مشهود است همگی با پیش‌بینی‌هایی که براساس اصول همگانی‌های زبان انجام پذیرفته مطابقت دارد. البته همیشه وضعیت به این سادگی و وضوح نیست؛ زمانی فرا می‌رسد که خصوصیات زبان بینابینی محصلین هیچ‌گونه سازگاری با اصول دستور جهانی ندارد. در اینجا دو مسأله مطرح می‌گردد: اول اینکه چگونه می‌توان نقض اصول دستور جهانی را در زبان بینابینی تفسیر نمود. دوم اینکه اگر حتی ما بتوانیم برای این مسأله توضیح قابل قبولی ارائه دهیم، چطور می‌شود پیش‌بینی کرد که در چه زمان مشخصه‌های زبان بینابینی با همگانی‌های زبان مطابقت خواهند داشت و چه موقع آن را نقض خواهند کرد.

اکمن (۱۹۷۷) معتقد است که چنانچه عنصری غیر دستوری و مخالف اصول دستور جهانی در زبان بینابینی محصل یافت شود بی‌گمان به دلیل تأثیر زبان بومی یا مقصود می‌باشد. چنانچه عناصری غیر دستوری که ناقض اصول و قواعد دستور جهانی هستند نه در زبان مادری و نه در زبان مقصود یافت شوند به طور قطع در زبان بینابینی نیز ظهور نخواهند کرد. طبق نظر گس و گروهی از زبان‌شناسان که به اصول همگانی‌های زبان و نقش آن در یادگیری زبان دوم معتقدند، اصول مزبور نقش مهم‌تری نسبت به دو زبان مادری و مقصود ایفا می‌کنند. مورد دیگر این است که تأثیر زبان مادری و مقصود با همگانی‌های زبان در تضاد هستند. در چنین حالتی که نقش هر یک موجب بروز خصیصه‌هایی در زبان بینابینی محصلین می‌شود، تعیین میزان مشارکت هر یک توسط محقق کاری بس دشوار است و نیاز به شناسایی و درک کامل فرایند انتقال (تأثیر زبان مادری)، درونداد (تأثیر زبان

مقصود) و ماهیت همگانی‌های زبان دارد.

روش تحقیق

۱ـ افراد شرکت کننده

این کار پژوهشی با همکاری گروهی از زبان‌آموزان مؤسسه بین‌المللی آموزش زبان فارسی به خارجیان (وابسته به دانشگاه تهران) انجام شد. شرکت کنندگان در این تحقیق ۲۴ نفر (۹ نفر زن و ۱۵ نفر مرد) محصل فراگیر زبان فارسی در مؤسسه مزبور بودند که از لحاظ دانش زبانی به دو گروه مقدماتی و متوسطه تقسیم شدند. سن این محصلین از ۱۹ تا ۴۵ سال متغیر بوده و غیر از زبان خارجه که در یادگیری آن وجه اشتراک دارند در سایر موارد چون ملیت، زبان بومی، دین، زمینه‌های اجتماعی - فرهنگی و انگیزش گروه مزبور ناهمگن است. تعدادی از محصلین به زبان‌های شرقی چون چینی، اندونزیایی، ژاپنی، پشتو، عربی، اردو، ترکی، هندی و بنگالی و جمعی دیگر به زبان‌های غربی چون ایتالیایی، فرانسه، انگلیسی، آلمانی و کروات تکلم می‌کنند.

۲ـ طرز کار

در پژوهش حاضر سعی گردیده است که با مطالعه خطاهای زبان‌آموزان در دو آزمون متفاوت، گوناگونی‌های زبان بینابینی محصلین با توجه به اختلافات زبان مادریشان و نیز نقش همگانی‌های زبان در یادگیری یک زبان بیگانه (فارسی) مورد بررسی قرار گیرد. برای این منظور دو نوع آزمون، یکی قضاوت دستوری و دیگری انشانویسی، به محصلین زبان داده شد تا بدین وسیله دانش زبانی و میزان تسلط آنان به زبان فارسی مورد مطالعه و مقایسه قرار گیرد. در آزمون اول زبان‌آموزان موظف گردیدند که درستی و دستوری بودن تعدادی جمله فارسی را تأیید کنند و گزینه قابل قبول را از میان جفت‌های داده شده انتخاب نمایند. در دومین آزمون، زبان‌آموزان می‌باید در خصوص یک موضوع واحد انشاء بنویسند و معلومات زبانی

خود را به نمایش گذارند. با کمک و راهنمایی یکی از مدرسین این مؤسسه، مصاحبه‌ای نیز با کلیه زبان‌آموزان به عمل آمد و طی آن وجود برخی ساختارهای دستوری و قواعد نحوی موجود در زبان‌های مختلف از قبیل ترتیب کلمات، ساخت موضوعی، مطابقه فعل با فاعل، حالت مفعولی، ساخت استفهامی، جایگاه هسته در گروه‌های مختلف جمله و غیره مورد بحث قرار گرفت. در آزمون انشانویسی خطاهای محصلین در رابطه با مسأله نشانداری و گرایش به انتقال از زبان بومی و تأثیر زبان مادری بر ساختار زبان مقصود نیز تحلیل و بررسی خواهد شد.

هر دو آزمون انشانویسی و قضاوت دستوری وسیله‌ای است برای سنجش توانایی‌های زبان‌آموزان در بیان معانی و مطالب مورد نظر به زبان بیگانه. آزمون قضاوت دستوری شامل ۸۰ سؤال دوگزینه‌ای بود که محصلین موظف بودند پاسخ صحیح، رایج و قابل قبول را از میان دو گزینه انتخاب نمایند. نمرات شرکت کنندگان در آزمون قضاوت دستوری بین "۰" تا "۲۰" متغیر می‌باشد. گرد آوری داده‌ها طی سه هفته و در سه جلسه مجزا صورت پذیرفت و مصاحبه نیز در زمان‌های متفاوت بین جلسات امتحان انجام شد.

یافته‌ها

خطاهای زبان‌آموزان در آزمون‌های فوق به ویژه انشانویسی مورد بررسی و تحلیل قرارگرفت تا نقش عواملی چون زبان بومی، زبان مقصود و
اصول همگانی‌های زبان در یادگیری یک زبان بیگانه مشخص گردد. به کمک این داده‌ها می‌توان به تأثیراتی که هر یک از عوامل فوق بر شکل و ساختار زبان بینابینی محصلین داشته پی برد و با مطالعه دقیق آنها به حل مشکلات این زبان‌آموزان کمک کرد. برخی از یافته‌های پژوهش حاضر به شرح ذیل می‌باشند:

۱- انتقال زبانی یا وارد کردن عناصری از زبان مادری به نظام زبانی محصل که در حال رشد می‌باشد، مهم‌ترین عامل ایجاد اختلاف و گوناگونی میان زبان‌های

بینابینی محصلین به نظر می‌رسد. به همین منظور گرایش‌های انتقال بین زبانی در میان زبان‌آموزان مبتدی به مراتب قوی‌تر از محصلین سطح متوسطه تعیین گردید.

۲- انتقال زبانی محصلین با مسأله نشانداری رابطه‌ای مستقیم دارد.

۳- فاصله زبانی بین دو زبان مادری و مقصود موجب تولید خطاهای بیش‌تر نمی‌گردد.

۴- جهت قرارگیری هسته در گروه‌های مختلف، ارتباطی نسبتاً مستقیم با وضعیت قرارگرفتن ادات قیدی در جمله دارد.

۵- گرچه تفاوت‌های بسیاری در زبان بینابینی محصلین مشاهده گردید، اصول همگانی‌های زبان تا حدودی به این گوناگونی‌ها محدودیت بخشیده‌اند. محصلین با اندکی اختلاف از نقض این اصول اجتناب ورزیده و بیش‌تر خطاهای آنان در مورد با پارامترهای زبانی به وجود آمده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

۱ـ انتقال زبانی و گوناگونی‌های زبان بینابینی

می‌دانیم که افراد برای یادگیری یا کسب مهارت در زبان دوم استراتژی‌ها و اسلوب‌های متفاوتی را به کار می‌برند. کاربرد این استراتژی‌ها و اختلاف بین افراد از لحاظ نحوه یادگیری باعث بروز گوناگونی‌هایی در زبان بینابینی آنها می‌شود. یکی از این استراتژی‌ها که قبلاً به آن اشاره شد. مسأله انتقال زبانی یا به عبارتی انتقال عناصر زبانی همانند از زبان مادری به مقصود می‌باشد. گاهی زبان مادری به صورتی منفی انتقال می‌یابد و در این صورت تداخل صورت می‌گیرد؛ یعنی آنکه زبان مادری نه تنها اثر تسهیل کننده ندارد بلکه در یادگیری زبان دوم نیز اختلال ایجاد می‌کند. بررسی نوشته‌های محصلین وجود این عناصر را در زبان بینابینی آنان تأیید کرد. همچنین مشخص گردید که زبان‌آموزان با دانش و مهارت زبانی محدود

گرایش بیش‌تری نسبت به انتقال عناصر از زبان بومی نشان می‌دهند. در زبان بینابینی این گروه از فراگیران زبان خطاهای میان زبانی بیش‌تر به چشم می‌خورد. حال آنکه خطاهای محصلین سطوح متوسطه غالباً معلول انتقال منفی مواد در داخل زبان مقصود به نظر می‌رسد یا به عبارتی، تداخل درون زبانی عامل مهم خطاهای این دسته از زبان‌آموزان می‌باشد. موارد ذیل چند نمونه از خطاهای فراگیران زبان فارسی را در رابطه با انتقال میان زبانی نشان می‌دهد.

الف) ترتیب کلمات در جمله که تا حدود زیادی به انتقال زبانی مربوط می‌شود یکی از مشکلات عمده محصلین و عامل ایجاد خطا در بسیاری موارد می‌باشد. در مورد مسأله نهاد محوری یا فاعل محوری بودن جمله در نوشته‌های محصلین به خصوص زبان‌آموزان چینی، کره‌ای و اندونزیایی مورد بررسی قرارگرفت. جملاتی چون نمونه‌های ذیل در انشای محصلین فوق به چشم می‌خورد.

- اندونزی بیست و هفت ایالت داریم.
- کشور من در شمال هوا نسبتاً سرد است.
- کره چند شهرهای شلوغ وجود دارد.
- در دانشگاه تمیرن دخترم فیزیک میخوانم.
- کشور چین خیلی زیاد آثار تاریخی دیده می‌شوند.

جملات فوق‌الذکر نمونهٔ جملات نهاد محوری بودند که محصلین با قرار دادن نهاد یا مضمون جمله در ابتدای آن وگاهی با حذف فاعل دستوری یا انتقال آن به وسط جمله می‌سازند. در زبان‌های نهاد محوری مانند چینی و ژاپنی (لی و تامپسون ۱۹۸۱، لاپولا ۱۹۹۵) برخلاف زبان‌های انگلیسی، آلمانی، فرانسه و هلندی معمولاً نهاد جمله برجسته می‌شود و غالباً قبل از فعل قرار می‌گیرد. یا به عبارتی، در زبان‌های نهاد محوری، نهاد یا مضمون جمله است که پایه محسوب می‌گردد و وجود آن ضروری به نظر می‌رسد. حال آنکه در زبان آلمانی یا انگلیسی عکس آن

صادق است. البته باید این موضوع را در نظر گرفت که گاهی نهاد و فاعل جمله یکسان بوده و در این صورت فرقی میان دو ساختار وجود ندارد. جملات فوق‌الذکر نمونه جملاتی است که زبان‌آموزان چینی و کره‌ای در انشاهای خود تولید کرده و نشان دهندهٔ انتقال از زبان مادری یعنی یک زبان نهاد محوری به زبان فارسی که نسبتاً و در مقایسه با زبان کره‌ای فاعل محوری‌ست می‌باشد، با مقایسه نوشته‌های محصلین چینی و کره‌ای در دو سطح زبانی متفاوت یعنی مقدماتی و متوسطه می‌توان به این نتیجه رسید که با افزایش دانش زبانی جملات نهاد محوری کم کم به فاعل محوری تغییر می‌یابند.

سطح مقدماتی: در چین پدرم سرباز بود.

سطح متوسط: پنج درصد مردم چین مسلمان هستند.

در انشاهای محصلین چینی، کره‌ای و اندونزیایی گاهی ساختار جملات نهاد محوری دستخوش فرایند قلب نحوی می‌شود. به این معنی که محصل ترتیب کلمات را در جمله به هم ریخته و با جا به جایی اجزای جمله، ساختار متفاوتی ارائه می‌دهد که معمولاً فارسی زبانان در گفتار محاوره‌ای به کار می‌برند. چند نمونه از این جملات به قرار ذیل می‌باشند:

- چین تاریخش خیلی پیر است.
- شهر من فرهنگ و تاریخش خوب است.
- اندونزیایی زبان ملی و رسمی است.
- شهر پکن اقتصاد خیلی قوی است.
- در چین خیلی زیاد مردم هستند.
- در دهخدا زبان فارسی درس می‌خوانم.

ب) یکی دیگر از مشکلات زبان‌آموزان دربارهٔ تداخل زبان مادری، مقولهٔ ضمیری تهی در زبان فارسی است. می‌دانیم که مقوله ضمیری تهی نه تنها در زبان‌هایی چون چینی، ایتالیایی و فارسی وجود دارد بلکه از لحاظ کاربردی

آن دسته از جملات و بندها که دارای مقوله ضمیری تهی می‌باشند طبیعی‌تر و رایج‌تر نیز به نظر می‌رسند. بالعکس، مقوله مذکور در زبان‌های معیار آلمانی، فرانسه، انگلیسی و هلندی وجود ندارند و جملاتی با این خصوصیت غیر دستوری تلقی می‌شوند. بعد از بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان به آزمون قضاوت دستوری، مشخص گردید که در غالب موارد محصلین چینی، ایتالیایی، اندونزیایی و کروات در ساختار جمله، بندهای اصلی و متممی را که دارای مقوله ضمیری تهی می‌باشند به عنوان الگوی رایج و گزینه صحیح انتخاب کرده‌اند. حال آنکه زبان‌آموزان آلمانی، انگلیسی، فرانسه و هلندی جملات فاقد فاعل را غیردستوری دانسته‌اند و به هیچ عنوان در انشای خود فاعل را حذف نکرده‌اند.

جدول شمارهٔ ۱- درصد حذف ضمیر فاعلی و فاعل را توسط زبان‌آموزان مشخص می‌کند.

ملیت	سطح معلومات زبانی	درصد جملات با فاعل تهی
چینی	متوسطه	٪۴۶
ایتالیایی	متوسطه	٪۳۸
اندونزیایی	مقدماتی	٪۳۱
کروات	متوسطه	٪۱۲
آلمانی	مقدماتی	٪۲/۳
فرانسوی	مقدماتی	٪۱/۴
هلندی	مقدماتی	٪۰/۸
سوئیسی	مقدماتی	٪۰/۲
انگلیسی	متوسطه	٪۰/۰

نسبت جملات با فاعل تهی به کل جملات به کار برده شده در آزمون‌انشانویسی

در اینجا ما شاهد انتقال ارزش پارامتر مزبور از برخی زبان‌های اروپایی به زبان دوم آنها یعنی فارسی می‌باشیم و محصلین چینی و ایتالیایی زبان فارسی را به

عنوان یک زبان (+ حذف) تلقی نموده و نیازی به ارزش گذاری مجدد پارامتر حذف فاعل نمی‌بینند. این زبان‌آموزان بالاترین درصد استفاده از جملات با فاعل تهی را در انشاءهای خود نشان می‌دهند. آنها غالباً جملات اشتقاقی یا مرکب خود را با یک فاعل به صورت قاعده شروع نموده و سپس ضمائر فاعلی را در بندهای بعدی حذف کرده‌اند. در صورتی که در نوشته‌های زبان‌آموزان آلمانی، فرانسوی، انگلیسی و هلندی ما شاهد کاربرد بیش از حد ضمائر شخصی در جایگاه فاعل هستیم که این مسأله یک حالت تصنعی و غیر طبیعی به جمله می‌بخشد. این نکته در مثال‌های ذیل مشهود است.

ایتالیایی: ایتالیا یک کشور بزرگ نیست ولی تاریخش خیلی بزرگ و قدیم است.

چینی: پنج ماه پیش از چین به کشور ایران آمدم و در خوابگاه با خانم‌های قزاق آشنا شدم.

آلمانی: من از آلمان هستم. من کشورم را خیلی دوست دارم. من می‌خواهم در جنگل بروم.

سوئیسی: سوئیس یک کشور کوچک است. در سوئیس مردم سه تا زبان حرف می‌زنند. آنجا زیاد کوه هست. سوئیس، مردم زیاد پنیر و شکلات می‌خورند.

ج) مسأله دیگری که ارتباط با نقش زبان مادری دارد استفاده از حرف تعریف و ضمیر اشاره با اسامی مشخص و معین به استثنای اسم‌های خاص توسط محصلین برخی زبان‌های اروپایی از قبیل فرانسوی، انگلیسی، آلمانی و ایتالیایی می‌باشد. حال آنکه در زبان‌های شرقی چون چینی، ژاپنی، کره‌ای و فارسی اسامی و اطلاعات معین و مشخص شده از قبل فاقد حرف تعریف می‌باشند. این اسماء بدون حرف تعریف در جایگاه مسند یا فاعل، مفعول و غیره قرار می‌گیرند. محصلین اروپایی که در سطح مقدماتی به یادگیری زبان

فارسی اشتغال دارند معمولاً در مقایسه با زبان‌آموزان شرقی به استفاده بیش از حد حروف تعریف و ضمائر اشاره در نوشته‌های خود اقدام می‌ورزند. جدول ذیل درصد کاربرد ضمائر اشاره یا سایر نشانه‌های خاص را توسط محصلین و در دو سطح زبانی متفاوت نشان می‌دهد. با مقایسه تعداد ضمائر و نشانه‌ها نسبت به کل اسامی به کار برده شده در دو گروه می‌توان به این نتیجه رسید که با افزایش دانش زبانی از تعداد این کلمات در نوشته‌های محصلین کاسته شود.

جدول شمارهٔ ۲- درصد کاربرد ضمائر حروف تعریف و سایر نشانگرها به کل اسما و گروه‌های اسمی

زبان	سطح معلومات زبانی	تعداد کل اسماء و گروه‌های اسمی	درصد کاربرد ضمائر و سایر نشانه‌ها
چینی	متوسطه	۶۲	٪۳
اندونزیایی	مقدماتی	۳۴	٪۴/۵
کروات	مقدماتی	۲۸	٪۳۲
عربی	مقدماتی	۴۱	٪۲۵
ترکی	متوسطه	۱۹	٪۱۹
آلمانی	مقدماتی	۳۷	٪۴۵
فرانسه	مقدماتی	۲۱	٪۴۰
هلندی	مقدماتی	۱۴	٪۳۴
پشتو و اردو	متوسطه	۴۵	٪۱۳
ایتالیایی	متوسطه	۲۳	٪۳۸
کره‌ای	متوسطه	۱۲	٪۵

د) تعداد کثیری از خطاهای محصلین نتیجه ترجمه مستقیم یک واژه یا عبارت از زبان مادری‌ست؛ به این معنی که یادگیرنده زبان به هنگام نوشتن انشای خود به واژه یا اصطلاحی خاص نیاز پیدا می‌کند. پس مستقیماً آن را از زبان مادری ترجمه نموده است و چون کاربرد آن واژه را در زبان مقصود و بافت مناسب نمی‌داند مرتکب خطا می‌شود موارد ذیل از این‌گونه خطاها می‌باشند.

- ساعت سوئیس می‌پوشند.
- سوئیس مثل دل اروپا است.
- یک ربع از مردم کشور من
- قبلاً کشورم قسمت پاکستان بود.
- یک میلیارد و دو صد میلیون نفر
- در کشورم سه ملی با هم زندگی می‌کنند.
- تاریخ چین خیلی پیر است.
- اکثریت مردم در میدان کار می‌کنند.
- وقتی دیوار برلین رفته بود.
- عکس کشور من نشان می‌دهد که چند شهرهای بزرگترین ما در دریا است.

از سوی دیگر، وجود واژه‌های هم ریشه در برخی زبان‌ها مانند هندی، ترکی، عربی و اردو کمک بسیاری از لحاظ جمله سازی و بیان معانی به محصلینی که به زبان‌های مذکور تکلم می‌کنند می‌نماید، چرا که برای یادگیری این‌گونه واژه‌ها محصل نیازی به سعی و کوشش نداشته و دانش این لغات را قبلاً کسب نموده است طی مصاحبه‌ای که با محصلین بنگلادشی، هندی، پاکستانی، عرب و ترک به عمل آمد. مشخص گردید که این افراد قبل از شروع یادگیری زبان فارسی در مرکز، با تعداد بسیاری از واژگان فارسی که مشابه آن در زبان مادریشان یافت می‌شود

آشنایی کامل دارند. مثال‌های ذیل چند نمونه از این کلمات هم ریشه را نشان می‌دهند:

ترکی	عربی	هندی
تشکر	شهادت	دشمن
قانون	کتاب	جنون
البته	نظافت	غلام
احتیاج	قاضی	آسمان
ملت	مکار	گمراه
معامله	آخرت	اجنبی
مجبور	صبر	مجرم
آفرین	ایمان	محبت
عاشق	سارق	شرارت
جنایت	مشاوره	خون
ممنون	قسم	صورت
وظیفه	مکان	زمین
اقتصاد	لحظه	مشکل
دنیا	فقیر	جنگل
قبول	هدیه	دلدار

هـ) آخرین نکته دربارهٔ انتقال زبانی مسأله خط فارسی است. می‌دانیم که در زبان فارسی دو نوع نظام نوشتاری وجود دارد: یکی با استفاده از اعراب و دیگری بدون اعراب می‌باشد. استفاده از اعراب در خط فارسی معمولاً برای نوشتن کتاب‌های کودکان و متون ویژه نوآموزان و افراد مبتدی به کار می‌رود، در صورتی که نظام بدون اعراب برای چاپ سایر کتب، روزنامه‌ها، مجلات و

غیره می‌باشد. بررسی نوشته‌های محصلین نشان داد که آن دسته از زبان‌آموزان که نظام نوشتاری آنها مشابه زبان فارسی است، به هنگام نوشتن کلمات فارسی کم‌تر دچار مشکل می‌شوند. برای مثال محصلینی که زبان مادریشان عربی، اردو، پشتو، و یا بنگالی است و دارای الفبایی نظیر الفبای زبان فارسی می‌باشند غلط‌های املایی کم‌تری نسبت به سایرین به ویژه اروپاییان دارند.

نکته جالب این است که گروهی از محصلین که نظام نوشتاری (خطی) آنها از سمت چپ شروع می‌شود برای نوشتن کلمات فارسی از چپ به راست اقدام به نوشتن حروف نموده و برخی چنان استادانه الفبای فارسی را تقلید نموده که تشخیص نوشته‌های آنها از آثار خوشنویسان فارسی زبان نیز امکان‌پذیر نمی‌باشد. برای مثال خط ذیل را به عنوان نمونه یک زبان‌آموز چینی نوشته‌اند.

آسایش دو گیتی تفسیر این دو حرف است
با دوستان مروت با دشمنان مدارا

۲ـ انتقال زبانی و رابطه آن با مسأله نشانداری

نشانداری پدیده‌ای است که طبق نظر زبان‌شناسان با اصول و پارامترهای دستور جهانی رابطه‌ای نزدیک دارد. غالباً چنین فرض می‌شود که زبان‌آموزان ویژگی‌های

نشاندار زبان را سخت‌تر فرا می‌گیرند و این ویژگی‌ها دیرتر آشکار می‌گردند. منظور از نشاندار بودن این است که از دو نوع ساختار مشابه در یک زبان آنکه دارای ویژگی‌هایی با بسامد کم و استثنایی است نشاندار و آنکه رایج، غیر استثنایی و پر بسامد است بی نشان نامیده می‌شود. بررسی برخی نکات دستوری در آزمون‌هایی که به محصلین داده شده تا حدودی ارتباط میان انتقال زبانی و مسأله نشانداری را مشخص می‌کند.

الف) بررسی کاربرد اسامی در نوشته‌های زبان‌آموزان نشان می‌دهد که اکثر محصلین، به ویژه اروپاییان، در انشاءهای خود بندرت از قواعد جمع بستن که در زبان فارسی مادریشان وجود دارد تبعیت کرده‌اند. می‌دانیم که در زبان فارسی پس اعداد و تعداد کثیری ازکمی نماها، اسمای شمردنی و جمع، که دارای نشانه‌های (ها - ان) می‌باشند، به‌کار نمی‌روند. از سوی دیگر، در اکثر زبان‌های عربی مانند انگلیسی، ایتالیایی، آلمانی، فرانسه و هلندی این تمایز بین اسامی شمردنی و غیر قابل شمارش که بعد از این مقوله‌ها آورده می‌شوند وجود دارد. به عبارتی، در این‌گونه زبان‌ها برخلاف زبان‌های شرقی مانند چینی و ژاپنی اسم جمعی که پس از عدد یا کمی نما به کار می‌رود معمولاً نشانگذاری می‌شود. با وجود این، در تمام عبارات و جمله‌هایی که محصلین اروپایی در انشاهای خود نوشته‌اند به استثنای دو یا سه مورد، که در ذیل آورده شده و در آنها قواعد جمع بستن نقض شده است، در سایر موارد این زبان‌آموزان هیچ گونه مشکلی دربارهٔ اسامی جمع و شمردنی به‌کار رفته پس از اعداد و کمی نماها در جملات فارسی نداشته‌اند.

❊ چند شهرهای جالب و قشنگ

❊ خیلی زیاد مسافران خارجی

❊ هفده هزار جزیره‌ها

❊ سه شهرهای بزرگترین

در سایر موارد، عبارت و جملات تولید شده کاملاً دستوری و قواعد جمع بستن نقض نشده است.

فرانسوی: چند دریاچه بزرگ

اندونزیایی: بیست و هفت ایالت

عرب: چندین شهر

کروات: شش سال قبل

بنگلادشی: چهار فصل

ترک: سه تا پارک و باغ وحش

چینی: پنج ماه پیش

انگلیسی: چند دفعه

آلمانی: سه زبان

هلندی: خیلی نامه

در اینجا می‌توان نشان داد که آنچه وایت (۱۹۸۹)، سلسله مورشیا و هاکینز (۱۹۸۵) در خصوص ارتباط میان نظریه نشانداری و انتقال زبانی ادعا نموده‌اند تا حدود زیادی قابل قبول است. این محققین معتقدند که احتمال ظهور ویژگی‌های بی‌نشان زبان مادری در زبان بینابینی به مراتب بیش‌تر از ویژگی‌های نشاندار آن می‌باشد. حتی در مواقعی ظهور عناصر نشاندار بعید به نظر می‌رسد. براساس این نظریه چنانچه زبان بومی دربارهٔ یک پارامتر خاص نسبت به زبان مقصود نشاندار باشد، محصلین تمایل دارند که ارزش بی‌نشان پارامتر مزبور را در زبان مقصود برگزینند و از انتقال ارزش نشاندار پارامتر به زبان بینابینی خودداری نمایند. می‌دانیم کودکانی که زبان انگلیسی را به عنوان زبان مادری فرا می‌گیرند در مرحله‌ای خاص از یادگیری، به طور نظام مندی علامت یا نشان دهندهٔ جمع را بعد از اعداد و کمی نماها حذف می‌کنند و شکل مفرد اسم شمردنی را در بافت‌های زبانی به کار می‌برند. بنابراین، جای تعجب نیست که زبان‌آموزان انگلیسی، فرانسوی، ایتالیایی

و آلمانی به هنگام کاربرد اسامی جمع در فارسی دچار خطا نشوند. این مسأله امکان بررسی نقش نشانداری را در انتقال زبانی در اختیار ما قرار می‌دهد.

ب) نکته دیگری که می‌توان در این خصوص مطرح کرد یادگیری ساخت موضوعی، به خصوص تناوب حالت مفعولی با واسطه، در فارسی است که می‌تواند رابطه انتقال زبانی را با مسأله نشانداری مشخص نماید. منظور از تناوب حالت مفعولی، آزادی انتخاب بین ساختار دو مفعولی و مفعول حرف اضافه‌ای می‌باشد.

مثال: علی آن هدیه را به احمد داد. مریم برای دوستش دسته گلی فرستاد.
علی به احمد هدیه‌ای داد. مریم دسته گلی را برای دوستش فرستاد.

در برخی زبان‌های بومی مورد مطالعه، ساختار حالت مفعولی با واسطه شباهت بسیاری به این ساختار در زبان انگلیسی دارد و در برابر نظام‌های زبانی، تناوب حالت مفعولی امکان استفاده از دو حالت را فراهم می‌آورد. نوع بی‌نشان و پربسامد این ساختار دستوری انتخاب مفعول حرف اضافه‌ای و نوع نشاندار آن ساخت دو مفعولی می‌باشد. برای مثال زبان‌های چینی، هلندی و فارسی مانند انگلیسی دارای این تناوب حالت مفعولی با واسطه می‌باشند. گرچه در زبان‌های فوق‌الذکر امکان برگزیدن هر دو ارزش این پارامتر وجود دارد. تفاوت مختصری نیز در همین رابطه قابل پیش‌بینی است. در زبان چینی و انگلیسی تعدادی از افعال با ساخت دو مفعولی به‌کار نمی‌روند یا اینکه در زبان فارسی، اسمی که به عنوان مفعول باواسطه به‌کار می‌رود چنانچه بلافاصله بعد از فاعل قرار گیرد معمولاً حرف اضافه‌اش را از دست نمی‌دهد. گروهی از زبان‌شناسان معتقدند که در این حالت جمله دستخوش فرایند قلب نحوی شده است، یعنی آنکه ترتیب کلمات در جمله به دلخواه تغییر می‌یابد. بعضی از زبان‌ها مانند ژاپنی، فرانسه و عربی فقط یک نوع ساختار حالت مفعولی باواسطه دارند و آن کاربرد مفعول حرف اضافه‌ای و یا به عبارتی نوع بی‌نشان این پارامتر است.

بررسی نتایج آزمون قضاوت دستوری نشان می‌دهند که اغلب زبان‌آموزان چه در زبان مادریشان هر دو ساختار وجود داشته باشد و چه تنها یک نوع، و آن هم مفعول، حرف اضافه‌ای یافت شود. معمولاً نوع بی‌نشان این پارامتر را به عنوان الگوی رایج از میان دوگزینه داده شده انتخاب نموده‌اند. جدول شمارهٔ "۳" درصد انتخاب نوع بی‌نشان این پارامتر را در جملات داده شده توسط محصلین نشان می‌دهد.

جدول شمارهٔ ۳- درصد انتخاب مفعول حرف اضافه ای توسط محصلین در آزمون قضاوت دستوری

زبان	درصد انتخاب مفعول حرف اضافه ای
فرانسه	٪۸۱
عربی	٪۷۳
اندونزیایی	٪۶۴
چینی	٪۴۲
هلندی	٪۴۸
ایتالیایی	٪۵۳
انگلیسی	٪۶۰
ژاپنی	٪۹۲
آلمانی	٪۶۸

در اینجا می‌توان به این نتیجه دست یافت که انتقال زبانی بی‌تأثیر از مسأله نشانداری نیست؛ چراکه اکثریت زبان‌آموزان ویژگی‌های نشاندار زبان بومی خود را به زبان بینابینی منتقل ننموده و بندرت ساختار نشاندار را از میان گزینه‌ها انتخاب کرده‌اند.

۳- فاصله زبانی و استراتژی‌های ارتباط

فاصله زبانی بین زبان بومی و مقصود موجب خطاهای بیش‌تر نمی‌گردد. می‌دانیم که زبان چینی کاملاً با فارسی متفاوت می‌باشد. زبان مذکور به خانواده زبان‌های چینی - تبتی تعلق دارد. حال آنکه زبان فارسی متعلق به خانواده هند و اروپایی است. چینی یک زبان "نواختی" و فارسی یک زبان "آهنگین" است. کلمات چینی با علایم و کلمات فارسی به وسیله حروف الفبا نوشته می‌شوند. این اختلافات زبانی موجب می‌شود که محصلین چینی تمایلی به استفاده از استراتژی‌ها ارتباط وابسته به زبان مادری نداشته باشند، زیراکه دریافته‌اند این دسته استراتژی‌ها در مورد زبان فارسی صدق نمی‌کند و چندان کاربردی ندارند. بنابراین، خطاهای محصلین چینی که در مقایسه با سایر زبان‌آموزان نظیر فرانسوی، ایتالیایی، آلمانی و ترک کم‌تر بوده از طرفی می‌تواند نشان دهندهٔ این مسأله باشد که اتخاذ استراتژی‌های ارتباط وابسته به زبان مادری تا حدودی به خویشاوندی و رده‌شناسی زبان بومی و مقصود مرتبط است، از طرف دیگر، مصاحبه با زبان‌آموزان مسأله انگیزش قوی محصلین ژاپنی و چینی را در مقایسه با سایر فراگیران زبان فارسی و مصمم بودن آنان را در ایجاد ارتباط زبانی با ایرانیان به دلایل مختلف مطرح می‌سازد که خارج از چارچوب و اهداف این تحقیق می‌باشد.

۴- جهت قرارگیری هسته و رابطهٔ آن با ادات قیدی

ترتیب قرار دادن متمم‌ها در جملات زبان مقصود تا حدودی به جهت قرارگیری هسته گروه‌های مختلف جمله در زبان بومی ارتباط دارد. می‌دانیم که زبان‌های طبیعی از لحاظ ترتیب قرارگیری هسته درگروه‌های مختلف جمله با یکدیگر تفاوت دارند. برای مثال زبان انگلیسی یک زبان هسته آغازین است؛ به این معنی که فعل (هسته گروه فعلی)، حرف اضافه (هسته گروه حرف اضافه) و صفت (هسته گروه صفتی)، همگی قبل از متمم‌های خود قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، در زبان‌هایی چون فارسی و ژاپنی عکس این مطلب صادق بوده است و هسته‌های مذکور غالباً

بعد از متمم‌ها به کار می‌روند. البته در بعضی زبان‌ها قرار دادن قیود در جمله اختیاری است، به عبارتی ادات قیدی متحرک بوده‌اند و تحت تأثیر عوامل کلامی و کاربردی تغییر مکان می‌دهند.

در تحقیق حاضر مشخص گردید که قرارگرفتن ادات قیدی در جمله تا حدودی بستگی به جهت قرارگیری هسته درگروه‌های مختلف جمله دارد. بررسی انشاها و نیز پاسخ‌های محصلین به آزمون قضاوت دستوری نشان می‌دهد که مکان مقدم و برتر برای قرار دادن قیود در جملات اشتقاقی در زبان‌های هسته آغازین جایگاه پایانی است. یا به عبارتی انتهای جمله است. در صورتی که در زبان‌های هسته پایانی عکس این مسأله صدق می‌کند و ادات قیدی به جای آنکه بعد از بند اصلی آورده شوند معمولاً در ابتدای جمله به کار می‌روند. مثال:

هسته آغازین: بطری افتاد وقتی که پسرم در جعبه دارو را باز کرد.

هسته پایانی: وقتی پسرم در جعبه دارو را باز کرد بطری افتاد.

بنابراین در فارسی جملهٔ ذیل، به مراتب رایج‌تر از جمله‌ای است که در آن ادات قیدی در انتهای جمله اشتقاقی آورده شوند:

وقتی به سینما رفتیم خواهرم پول بلیط را داد.

اکثر محصلینی که به زبان‌های هسته پایانی مانند چینی و ترکی صحبت می‌کنند معمولاً ترجیح می‌دهند که ادات قیدی را در ابتدای جملهٔ به کار ببرند. در صورتی که زبان‌آموزان اروپایی از قبیل ایتالیایی، فرانسوی، انگلیسی و هلندی جملاتی را رایج‌تر می‌دانند که در آنها ادات قیدی پس از بند اصلی به کار رود. اگر چه که محصلین به ندرت از جملات اشتقاقی یا مشتق - مرکب در انشای خود استفاده می‌کنند و این امکان به من داده نشد تا مورد فوق را با دقت بیش‌تری بررسی نمایم، انتخاب گزینه‌های آزمون قضاوت دستوری توسط زبان‌آموزان نشان داد که قرار گرفتن ادات قیدی در جمله بی تأثیر از جهت قرارگیری هسته درگروه‌های مختلف جمله نمی‌باشد. انتخاب جملات ذیل به عنوان گزینه صحیح و رایج توسط

محصلین زبان‌های هسته آغازین این مسأله را تا حدودی مشخص می‌نماید:

وقتی مینا ظرف‌ها را شست، مادرش از او تشکر کرد.

مادر مینا از او تشکر کرد وقتی او ظرف‌ها را شست.

پس از آنکه علی درس‌هایش را خواند، تلویزیون را خاموش کرد.

علی تلویزیون را خاموش کرد، پس از آن که او درس‌هایش را خواند.

قبل از آنکه دوستم بیاید ما به سینما رفتیم.

ما به سینما رفتیم قبل از آنکه دوستم بیاید.

۵-گوناگونی‌های زبان بینابینی و ارتباط آن با همگانی‌های زبان

مسأله دیگری که در این تحقیق مورد مطالعه قرار گرفت این بود که آیا همگانی‌های زبان، گوناگونی زبان بینابینی را محدود می‌سازند یا اینکه ارتباطی بین دو مقوله وجود ندارد. بررسی نوشته‌های زبان‌آموزان نشان می‌دهد که علی‌رغم داشتن زبان مادری متفاوت، محصلین جملاتی را تولید نموده که از لحاظ معیارهای زبان طبیعی تا حدودی قابل پیش‌بینی و گوناگونی‌های آنها محدود می‌باشد. چامسکی (۱۹۸۱) این گونه جملات را که فاقد خطاهای غیرممکن است با اصول و پارامترهای دستور جهانی سازگار می‌داند. به عقیده وی، زبان‌آموزان در صورت دسترسی به دستور جهانی به راحتی می‌توانند ساخت‌های غیردستوری را تشخیص دهند و از نقض اصول همگانی‌های زبان خودداری ورزند. دلایلی که در ذیل ارائه می‌شود گواه این ادعاست.

الف) وجود خطاهای ممکن (محتمل)

به هنگام تولید جملات، فراگیران زبان دوم مرتکب خطاهایی شدند که عامل آن را می‌توان انتخاب ارزش نادرست پارامتر زبان مقصود دانست. این خطاها غیر ممکن که نتیجه نقض اصول دستور جهانی است کاملاً متفاوت می‌باشند. مقوله خطاهای ممکن که در زبان بینابینی محصلین مورد مطالعه قرار گرفت شامل موارد ذیل می‌باشد:

اکثر زبان‌آموزان به‌خصوص آن عده که زبان مادریشان برخلاف فارسی دارای نظام صرفی غنی‌الذکر می‌باشد، خطاهایی در مورد زمان دستوری جمله و مطابقه فعل با فاعل تولید نموده‌اند. نمونه‌ای از خطاهای فوق عبارت است از:

زمان دستوری

❊ امیدواریم برای چند سال کشورم کم‌تر مشکل دارد. (کروات)

❊ بعداً من در دانشگاه جنگ جاه استاد است. (چینی)

❊ چون خانمم در ایران آموزش زبان فارسی خواندی من اینجا آمدم. (کره‌ای)

❊ درکشورم چهار فصل دارید.(انگلیس)

❊ اغلب مردم بنگلادش الان مثل من بود. (بنگالی)

❊ امیدوارم کشور من قوی می‌شود. (ژاپنی)

❊ بیش‌تر مردم فکر می‌کنند که هر سوئیسی خیلی پول داشتن. (فرانسه)

❊ آنها به من کمک دادند که درس را درست می‌خوانم. (آلمانی)

مطابقه فعل با فاعل

❊ آنجا در شمال آلمان کوه نبودند. (آلمانی)

❊ مردم‌های آن شهر مریض نشد. (بنگالی)

❊ رژیم صهیونیستی خیلی زیاد کشتین از مردم لبنان. (عرب)

❊ ما اینجا دیوار چین دارید. (چینی)

❊ من اینجا زندگی کرد چون تهران پدر من کار می‌کنید. (ترکی)

❊ مردم زیادی در این کشور مسلمان است. (اندونزیایی)

❊ کسی در بنگلادش هند را دوست ندارید.(بنگالی)

❊ یک نفر ژاپنی به ایران آمدند. (ژاپنی)

نوع دیگری از این گونه خطاها را که زبان‌آموزان به ویژه محصلین اروپایی تولید کرده‌اند به کار بردن صفت و برخی کمی نماها قبل از اسم می‌باشد که غالباً نتیجه انتقال از زبان مادری است جملات و عباراتی از قبیل:

* خیلی زیاد مردم * بزرگ شهر ما
* کم‌تر مشکل * بسیار درخت‌ها
* کوچک‌تر رودخانه * فراوان باران
* زیبا کوه * قشنگ کشور

نشان دهنده اختلاف در ارزش‌گذاری پارامتر فوق می‌باشد. محصلینی که زبان مادریشان از لحاظ قرارگیری هسته در گروه‌های مختلف جمله با فارسی متفاوت است در ابتدای امر به ارزش پارامتر در زبان مادری خویش روی می‌آورند و با حفظ این ارزش و قرار دادن صفت قبل از موصوف مرتکب خطا می‌شوند.

نمونه‌ای دیگر از خطاهای ممکن که گروهی از زبان‌آموزان مرتکب شدند نتیجه اختلافی است که زبان‌های مختلف در مورد ترتیب کلمات دارند. از آنجایی که اصل ترتیب (Configurationality Parameter) یکی از پارامترهای زبانی است (Hale 1983)، لذا تفاوت میان زبان‌های طبیعی را از حیث ترتیب کلمات منعکس می‌سازد. این پارامتر دارای دو ارزش است (+ ترتیبی). برای مثال بیش‌تر زبان‌شناسان زبان ژاپنی را غیر ترتیبی و انگلیسی را زبان ترتیبی می‌دانند؛ یا به عبارتی در زبان ژاپنی ترتیب کلمات آزاد و در زبان انگلیسی محدود است. از مطالعه انشاءهای محصلین چنین استنباط می‌شود که زبان‌آموزان سطح مقدماتی که دارای دانش زبانی محدود می‌باشند مرتکب خطاهای بی‌شماری در ارتباط با ترتیب کلمات شدند. این دسته از محصلین با اتکا به زبان بومی خود خطاهایی به شرح ذیل تولید نمودند.

* آنها خیلی زیاد کشتن از مردم.
* شهر پکن اقتصاد خیلی قوی است.
* آنجا سه تا زبان مردم حرف می‌زنند.
* زیاد کوه و جنگل آنجا است.
* به نظر سرباز صهیونیستی فرق نیست بین از دختر و مرد و پیرزن و کودک همه کشتین.

چنانچه می‌بینیم خطاهای مذکور طبق نظریه چامسکی خطاهای غیر ممکن نبوده و نشان دهندهٔ نقض اصول دستور جهانی نمی‌باشند. غالب ساختارهای غیردستوری نتیجه ارزش گذاری نادرست پارامترهای زبانی یا کاربرد غیر صحیح قواعد زبان مقصود هستند.

ب) رعایت اصول دستور جهانی

برای اینکه دریابیم آیا زبان‌آموزان اصول دستور جهانی را رعایت نموده یا آنها را نقض می‌کنند، دو نمونه از این اصول، یعنی اصل فرافکنی و اصل ایکس تیره، را در انشاهای محصلین و پاسخ‌های آنها به آزمون قضاوت دستوری مورد بررسی قرار دادیم. طبق اصل فرافکنی لازم است در هر جمله یک فاعل وجود داشته باشد حتی اگر از لحاظ معنایی به آن نیازی نباشد؛ و اصل ایکس تیره به این مسأله اشاره می‌کند که هر گروه شامل هسته‌ای از نوع خود می‌باشد. قرار دادن این دو عنصر، یعنی فاعل در جمله و هسته در گروه، را زبان‌آموزان رعایت کرده‌اند و به نظر می‌رسد که در هیچ موردی دو اصل مزبور را نقض ننموده‌اند. حتی در مواقعی که ضمائر فاعلی حذف گردیده، عنصر صرفی (در اینجا پسوندهای تصریفی) اثر فاعل حذف شده را نمایان ساخته و عنصر تهی تحت حاکمیت قرار می‌گیرد. گرچه این اصول دستور جهانی را زبان‌آموزان نقض نکرده‌اند، این به تنهایی نمی‌تواند دلیل محکمی برای در دسترس بودن دستور جهانی باشد، چرا که این مسأله می‌تواند نتیجه انتقال از زبان مادری فرض شود. پس بنابراین به منظور یافتن شواهدی مثبت دال بر حضور دستور جهانی در یادگیری زبان دوم، ما باید آن مواردی را مد نظر قرار دهیم که در آن دخالت زبان بومی کنترل شده و مؤثر نباشد؛ یا به عبارتی محقق باید دریابد که آیا زبان‌آموزان بدون دخالت زبان مادری و مستقل از تأثیرات آن به دستور جهانی دسترسی دارند یا خیر. یافته‌های ذیل در تحقیق حاضر می‌تواند دلیلی برای حضور دستور جهانی باشد.

- می‌دانیم که در هر زبان غالباً محل قرار گرفتن هسته در گروه‌های مختلف

فعلی، اسمی، صفتی و حرف اضافه همگی به طور هماهنگ در یک سوی متمم‌ها قرار دارد. در صورتی که در زبان چینی متمم‌های فعل و مفعول حرف اضافه به دنبال این دو عنصر و متمم‌های اسمی قبل از آن قرار می‌گیرند. با وجود این، بررسی نوشته‌های محصلین چینی چه در سطح مقدماتی و چه در سطح متوسطه نشان می‌دهد که آنها به طور یکنواخت هسته گروه‌ها را سمت راست متمم قرار داده‌اند؛ یعنی اینکه در هر زبان محل قرارگرفتن هسته و متمم‌ها معمولاً هماهنگ می‌باشد. البته شرایطی که این آرایش سازه‌ای را در گروه‌های اصلی جمله مشخص می‌نماید بسیار پیچیده است. شاید نتوان به طور قطع یک قاعده واحد و قابل تعمیم برای این مسأله در نظر گرفت. در برخی زبان‌ها مانند ژاپنی و فارسی ترتیب قرارگیری متمم‌ها هماهنگ و قبل از هسته‌ها می‌باشد، ولی در زبان انگلیسی متمم‌های فعلی، اسمی، و صفتی هیچ گاه قبل از هسته قرار نمی‌گیرند و فعل، صفت و حرف اضافه غالباً در ابتدای گروه‌های مربوطه واقع می‌شوند. اما در مورد زبان‌های چینی، همان طور که قبلاً ذکر شد، وضعیت قرارگرفتن هسته در سازه مربوطه آن چنان ساده و تابع یک قاعده واحد نمی‌باشد.

نتایج دو آزمون نشان می‌دهد که محصلین چینی ترجیح می‌دهند در سازه اسمی متمم را بعد از اسم به کار برند که کاملاً با ساختار مشابه در چینی متفاوت است، گرچه که هر دو زبان یعنی فارسی و چینی زبان‌های هسته پایانی می‌باشند. از مسأله فوق می‌توان این نتیجه را گرفت که علی‌رغم وجود ناهماهنگی در قرارگرفتن هسته در سازه‌های اصلی جمله در زبان چینی، محصلین چینی زبان هنگام به کار بردن جملات فارسی ترجیحاً تمام هسته‌ها را به طور یکنواخت در یک‌سوی متمم‌ها یعنی پس از آن قرار می‌دهند.

● بررسی دقیق انشاهای زبان‌آموزان، به خصوص آن دسته که در سطح مقدماتی به فراگیری زبان اشتغال دارند، نشان می‌دهد که بیش از ۳۵٪ جملات تولید شدهٔ محصلین، با زبان‌های مادری متفاوت، مبتدا سازی شده است. غیر از چینی‌ها که

زبان مادریشان دارای خصوصیت زبان‌های نهاد محوری می‌باشد، مسألهٔ مبتدا سازی در مورد محصلینی که زبان بومی آنها تا حدودی نهاد محوری بوده مانند عربی و ترکی یا مطلقاً فاعل محوری‌ست مانند آلمانی، فرانسه، هلندی نیز صدق می‌کند؛ به عبارتی می‌توان نشان داد که یادگیرندگان زبان دوم با وجود داشتن زبان‌های بومی متفاوت معمولاً از یک مرحله مشابه مبتدا سازی عبور می‌کنند.

جملات ذیل از نوشته‌های زبان‌آموزان به خصوص در سطح مقدماتی استخراج شده است:

اندونزیایی زبان ملی و رسمی است.

کشور من یک میلیارد و دوصد میلیون نفر دارد.

اینجا ما دیوار چین داریم.

اندونزی تقریباً هفده هزار جزیره‌ها است.

کشور چین خیلی آزادی هست.

سال نود و دو رچیم صهیونیستی حمله کرد بر لبنان و خیلی کشتن از مردم.

دو ماه پیش من با خانمم و بچه به چین رفتیم.

سوئیس مردم زیاد پنیر می‌خورند.

آلمان من خیلی زندگی راحت دارم.

● آخرین مطلبی که می‌توان مطرح کرد در مورد اصل مرجع گزینی است. تقریباً همهٔ زبان‌آموزان در نوشته‌های خود یا انتخاب گزینه صحیح در آزمون قضاوت دستوری ضمائر را پس از مرجع در جمله قرار داده‌اند. می‌دانیم که در برخی زبان‌ها مانند انگلیسی آوردن ضمیر قبل از مرجع در جمله امکان‌پذیر می‌باشد. مثال ذیل را وایت در کتاب خود عنوان نموده است:

"UG and Second Lnanguage Acquisitioa, 1986"

Before She had her dinner, Mary Watched Television.

* قبل از آن که **او** شامش را صرف کند، مری تلویزیون تماشا کرد.

مثال فوق در ساختار زبان انگلیسی و برخی زبان‌های دیگر قابل قبول و کاملاً دستوری به حساب می‌آید. گرچه در زبان انگلیسی هر دو جهت امکان‌پذیر می‌باشد، در مواردی خاص این جایگزینی ضمیری معکوس غیرممکن است. برای مثال، جمله زیر غیردستوری به شمار می‌رود:

*She Watched TV before Mary had her dinner

در جمله فوق کلمات "Mary " و "She" نمی‌توانند هم مرجع باشند. در تمام نوشته‌های محصلین و آزمون قضاوت دستوری، به استثنای دو نفر زبان‌آموز اندونزیایی و آلمانی، بقیه فراگیران زبان فارسی ساختار بی‌نشان یعنی مرجع قبل از ضمیر را انتخاب کردند. این مطلب نشان می‌دهد که محصلین مزبور در این خصوص ریسک نکرده و حتی اگر در زبان مادریشان هر دو ساختار امکان‌پذیر بوده نوع نشاندار این ساختار راکه در زبان فارسی غیر دستوری می‌باشد انتخاب ننموده‌اند؛ پس می‌توان نتیجه گرفت که این جنبه نظریه مرجع‌گزینی که رابطه تنگاتنگی با دستور جهانی دارد در مورد اکثریت فراگیران زبان صدق می‌کند.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که انتقال میان زبانی قوی‌ترین عامل ایجاد اختلاف در زبان‌های بینابینی محصلین است. هم چنین مشخص گردید که زبان‌آموزان در سطح مقدماتی بیش از سایرین به زبان مادری متکی می‌باشند و این انتقال از زبان بومی به مقصود تا حد زیادی با مسأله نشانداری مرتبط است. این وابستگی به زبان مادری با افزایش دانش زبانی کاهش می‌یابد و محصلین سطح متوسطه بیش‌تر مرتکب خطاهای درون زبانی می‌شوند که علت این تعمیم در داخل زبان مقصود می‌باشد.

نکته دیگری که در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفت این بود که فاصله زبانی بین زبان‌های بومی و مقصود موجب افزایش خطاها نخواهد شد؛ چه، بسا محصلینی که زبان مادریشان به فارسی بسیار نزدیک بوده مرتکب خطاهای بیش‌تر و جدی‌تر شده‌اند.

ضمناً بررسی خطاهای زبان‌آموزان دربارهٔ اصول دستور جهانی نشان دهندهٔ این مسأله است که غالب خطاهای تولید شده به علت برگزیدن ارزش نادرست پارامترهای زبانی حادث شده‌اند. این خطاها نشانه‌ای از نقض اصول دستور جهانی نداشته و رفع آنها به سادگی امکان‌پذیر می‌باشد.

به نظر اینجانب بررسی عوامل مؤثر در گوناگونی زبان بینابینی مدرسین، پژوهشگران و زبان‌شناسانی که با امر تدریس زبان مرتبط هستند می‌تواند نقش عمده‌ای در کشف مسائل و مشکلات زبان آموزانی که یک زبان واحد را فرا می‌گیرند داشته باشد. لذا با انجام این‌گونه مطالعات می‌توان به اطلاعات بسیار ارزشمندی دست یافت تا با شیوه‌ای آگاهانه نسبت به رفع برخی مشکلات زبانی محصلین زبان دوم پرداخت و این تجربه زبان آموزی را هر چه بیش‌تر نتیجه بخش خواهد کرد.

Bibliography

1. Klein, Wolfgang., *Second Language Acquisition* ,Cambridge University Press,Cambridge,1986.
2. Cook, Vivian, *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold, Great Britain, 1991.
3. Cook, Vivian, Newson Mark, Chomsky's Universal Grammar, Blackwell publishers Ltd.,Oxford, 1988.
4. Quirk R., GreenbaumS., AConcise Grammar Of Contemporary English, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.New York, 1973.
5. Hatch Evelyn M., *Psycholinguistics*, (A Second Language Perspective), Newbury House Pub. Inc., Massachusetts , 1983.
6. Chomsky , Noam, *Reflections on Language*, Pantheon Books, Newyork: 1975.
7. Brown, D. *Principles of Language Laearning and Teaching*, Prentice HallInc. NJ, 1987.
8. Van Valin Robert, Lapolla Randy, *Syntax* (structure, meaning and

function) Cambridge, 1985.

9. Fletcher P., Garman M., *Language Acquisition*, Cambridge University Press Cambridridge, 1985

10. White Lydio, *Universal Grammar and Second Language Acquisition*, John Benjamins Pub. Co., Philadelphia, 1989.

11. Anderson R. W. *New Dimensions in Second Language Acquisition*, Newbury House, Massachusetts, 1981.

12. Robinett B. W. Schachter J., *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis,andRelated Aspects*, Ann Arbor, University of Michigan Press., Michigan, 1983.

13. Celce - Murcia Marianne, Hawkins Barbara, *Contrastive, Error and Interlanguage Analysis*, Issues and Research in TESOL, Newbury House Publishers, 1985.

14. Eckman, Fred R., *markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis* Language Learning, 27: 315-330.

15. Larsen-Freeman Diane, Long, Michael H. *An Interoduction to second Languauge Acquisition Research*, Longman Group, London, 1991.

دکتر رضا مصطفوی سبزواری

دشواری‌های کنونی تدریس فارسی در شبه قاره هند و پاکستان همراه با پیشنهادهایی برای راه حل آنها(۱)

به عنوان پیش درآمد این جستار، نگارندهٔ این سطور بر این باور است که آموزش هر زبان و راز و رمز موفقیت و پیشرفت تدریس آن به وجود سه پیش نیاز زیر بستگی تام دارد. مدرس، وسایل آموزشی، و دلگرمی به انگیزه آموختن.

---

۱. گفت و گو دربارهٔ تاریخچه و اهمیت زبان فارسی در شبه قاره موضوع این مقاله نیست و برای آن موضوع‌ها می‌توان به مقاله‌های زیر از نگارنده این سطور مراجعه کرد.

الف) "زبان و ادب فارسی در هند دیروز و امروز"، مجله *دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشکده شهید باهنر کرمان*، دورهٔ سوم، شمارهٔ ۲.

ب) "زبان فارسی را در شبه قاره دریابید"، *مجموعه سخنرانی‌های نخستین سمینار پیوستگی‌های فرهنگی ایران و شبه قاره*، ج، ۱، ۱۳۷۲ هـ ش، مرکز تحقیقات فارسی ایران و پاکستان - اسلام آباد.

ج) "نقش بنیادی زبان فارسی در رشد و تکوین زبان هندی"، *مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشگاه*، تهران ۱۳۷۴.

د) "سیمای هند در سبک هندی" *مجلهٔ آشنا*، سال ۴، شمارهٔ ۲۱ بهمن و اسفندماه ۱۳۷۳.

هـ) "خدمات پژوهشگران و دانشمندان هندی به زبان و ادب فارسی"، *مجله روابط فرهنگی هند و ایران*، کلکته، دسامبر ۱۹۹۳.

و) "ضرورت تدوین فرهنگ‌های فارسی، هندوستانی و روش علمی آنها" *مجله تحقیقات فارسی دانشگاه* دهلی، ۱۹۹۳.

عنایت به گسترش زبان و ادب فارسی و فرهنگ ایران زمین در شبه قاره هند و پاکستان با توجه به جنبه‌های دینی و فرهنگی و هنری و به ویژه اهمیت زیربنایی آن در فرهنگ آن سامان از اولویت خاصی برخوردار است که شاید برای کم‌تر زبانی در میان کشورهای دیگر جهان این موقعیت فراهم بوده باشد. زبان فارسی برای شبه قاره حکم یک فرهنگ را دارد و نه فقط یک زبان. و فرهنگ، بلکه هویت و هستی یک ملت.

گنجینه‌های نسخه‌های خطی فارسی در سراسر شبه قاره و در اقصا نقاط آن سرزمین نه تنها در درون سازمان‌های دولتی که در میان مردم فرهنگ دوست و فارسی دان و حتی غیر فارسی دان آنجا به عنوان اسناد زبانی مقدس نگهداری می‌گردد. همین هفتهٔ گذشته ضمن شرکت در سمینار دانشگاه بهاولپور[۱] بین راه و در میان بیابان‌ها و مزارع در فاصلهٔ میان دو شهر مولتان و بهاولپور پاکستان.از کتابخانه‌ای گمنام و ناشناخته به نام "جندیر" دیدن کردیم که متعلق به سه برادر فرهنگ دوست بود. عجبا که در این کتابخانه که بیش از صد هزار جلد کتاب به زبان‌های فارسی و اردو انگلیسی و دیگر زبان‌های منطقه مانند سرائیکی و غیره وجود داشت، چهار هزار نسخهٔ خطی فارسی و بعضاً نفیس نگهداری می‌شد. کتابخانه در جایی بسیار آرام و پذیرای پژوهشگران و اهل تحقیق بود که همهٔ امکانات لازم را نیز آن برادران مهربان به نام‌های مسعود و محمود و غلام‌احمد جندیر به صورت رایگان برای آنان فراهم آورده بودند.

دیدن حدود ۱۱۲۰ نسخه خطی قرآن مجید[۲] و به قول آنان قرآن پاک در اندازه‌های گوناگون از ابعاد ۳/۵×۲/۵ پا تا ابعاد چند سانتیمتر با رنگ‌آمیزی‌ها و تذهیب‌های گوناگون وگاه با خط بزرگانی مانند شاه ولی الله دهلوی هر مسلمانی را

---

۱. سمینار دانشگاه بهاولپور تحت عنوان "سیرة النبی" از ۱۱ تا ۱۳ فوریه ۲۰۰۰ در شهر بهاولپور پاکستان برگزار گردید.

۲. طبق اعلام مدیر کتابخانه.

به وجد می‌آورد که بسیاری از آنان نیز زیرنویس فارسی داشت. روز پیش از آن نیز از کتابخانهٔ عمومی شهر بهاولپور دیدن کردیم که مجموعه‌ای نفیس از نسخه‌های خطی فارسی در آنجا محبوس بود و عجبا که هیچ کدام از دو کتابخانهٔ یاد شده، فهرستی برای نسخه‌های خطی فارسی‌اش نداشت و امید می‌داشتند که چنین کاری به وسیله فارسی‌دانی آگاه انجام پذیرد.

فارسی در شبه قاره همه جا حضور دارد اما چون حاضری است که به حضورش کم‌تر توجه می‌گردد. برای حضور زبان‌های دیگر هزینه‌ها صرف می‌شود. بورس‌های تحصیلی چند ساله داده می‌شود. وسایل آموزشی مدرنی مانند آزمایشگاه، تلویزیون، ویدیو و غیره اهدا می‌گردد. اما برای زبان فارسی گاه حتی ماشین تحریر فارسی مورد نیاز آنان هم فراهم نمی‌گردد. کاخ عظیم فارسی در شبه قاره نیاز به مراقبت و مرمت دارد. نگهبان می‌خواهد. در جلسه‌ای و در جمع رئیس و استادان دانشگاه بین‌المللی اسلامی، یکی از دانشگاه‌های معتبر پاکستان که بعضی از اعضای هیئت علمی آنجا جزو رده‌های سطح اول و تصمیم گیرنده کشورند و به زبان فارسی هم علاقه‌مندند، ضمن گفت و گو درباره مسائل دانشگاهی و سایر مذاکرات، سخن را به زبان فارسی و ضرورت تأسیس دپارتمان زبان دوم اسلام در آن دانشگاه کشاندم و نتیجه مذاکرات به آنجا انجامید که ضرورت دارد دپارتمان زبان فارسی در آن دانشگاه تأسیس گردد[1] یادآوری می‌کنم که دانشگاه بین‌المللی اسلامی از جهت علمی سطح بالایی دارد، ولی تاکنون هیچ‌گاه گروه زبان فارسی در آنجا تأسیس نشده است. مسؤولان محترم پذیرفتند و در ادامه پیگیری‌های کارهای مربوط که در جلسه معاونان سازمان فرهنگ و ارتباطات که در حضور ریاست گرامی سازمان در تهران برگزار گردید، برای هزینه تأمین کتاب درسی آنها هم معاونان ارجمند سازمان فرهنگ و ارتباطات قول مساعد دادند. و هم اکنون

۱. گزارش‌های مربوط را قبلاً به سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی ارسال داشته‌ام.

آن دانشگاه حداقل دو استاد ایرانی و متخصص و مجرب و ورزیده زبان و ادبیات فارسی از رایزنی مطالبه می‌کند اما اعزام مدرس زبان و ادب فارسی مراحل خاصی دارد و ما نگران آن هستیم که تا بخواهیم خوان‌های اعزام استاد را درنوردیم، یا قول دهندگان و پذیرفتگان تأسیس دپارتمان فارسی آن دانشگاه عوض شوند یا پشیمان. و اینکه آیا در مراحل سه گانه: "انتخاب مدرس" زبان و ادبیات فارسی در سازمان محترم گسترش زبان فارسی، و دفتر همکاری‌های علمی و بین‌المللی وزارت محترم فرهنگ و آموزش عالی و اخیراً دفتر گسترش زبان فارسی در وزارت خارجه با موضوع موافقت خواهد گردید و در مراحل و خوان‌های اعزام استاد زبان فارسی به نتیجهٔ نهایی و عملی خواهد انجامید یا خیر؟ که امید می‌رود با عنایت مسؤولان گرامی برای اعزام مدرس زبان و ادبیات فارسی مجوز خاصی به تصویب رسد تا نیاز به این همه تشریفات دست و پاگیر فعلی نباشد.

رایزنی جمهوری اسلامی ایران در پاکستان البته با پشتیبانی و همکاری‌های ارزنده مقامات بلند پایه سازمان و فرهنگ و ارتباطات اسلامی، به گفته ناظران، تا کنون در امور جاری خود بسیار موفق بوده است اما در زمینهٔ زبان فارسی با این گونه مشکلات دست و پاگیر چه باید بکند؟ اینجانب از کمبودهای مالی برای اعزام مدرس زبان و ادب فارسی سخن نمی‌گوید چه می‌داند در شرایطی که بحمدالله بیش از صد تن از وزارتخانه‌ها و سازمان‌های مختلف کشورمان به عنوان نیروهای ایرانی در کشوری به کار اشتغال دارند، اعزام دو تن استاد زبان فارسی به آن کشور مشکلی ندارد.

مشکل دیگری نیز بر سر راه تدریس و مدرسان زبان فارسی در شبه قاره وجود دارد، و آن این است که در حال حاضر، و نیز در دهه‌های اخیر، تمام استادان سرشناس و بلندآوازه و علاقمند شبه قاره به زبان و ادبیات فارسی کسانی بوده‌اند که تحصیلات تکمیلی و دانشگاهی خود را در دانشگاه‌های ایران گذرانیده‌اند. اینان به دلیل آموختن زبان فارسی از فارسی زبانان و با زبان فارسی و در محیطی ایرانی،

همواره انتقال دهندگان فرهنگ ایران زمین به نسل نو و شاگردان خود بوده‌اند. در برابر این موفقیت آنان، امروز شاهدیم و به کرات دیده‌ایم که تدریس و آموزش زبان فارسی حتی برای دورهٔ دکتری زبان فارسی، در شبه قاره به زبان اردو صورت می‌گیرد،!! آخر در کجای جهان ممکن است کسی در زبانی درجه دکتری بگیرد و از عهده خواندن یا نوشتن یک صفحه به آن زبان برنیاید؟ این گونه فارغ التحصیلان دوره دکتری زبان فارسی چگونه ممکن است انتقال دهندهٔ فرهنگی باشند که خود به میان اهل آن زبان پا ننهاده‌اند؟!!

پیشنهاد می‌گردد با یک برنامه منظم و زمان بندی شده هر سال تعدادی از مربیان دانشگاه‌های شبه قاره و جوانان مستعد فارسی آموخته آنجا برای یک دوره کامل تحصیلات دانشگاهی به عنوان دانشجوی بورسیه به دانشگاه‌های ایران پذیرش یابند تا پس از بازگشت به کشورشان بتوانند مانند نسل استادان پیشین برای گسترش زبان و ادب فارسی بکوشند و افتخاری برای زبان و ادب فارسی محسوب گردند.

کاهش محصلان و دانشجویان ادب فارسی در شبه قاره نیز مسأله دیگر است. به هیچ وجه چنین توقعی نمی‌رود که در عصر تکنولوژی و ماشین و کامپیوتر و رشته‌های آب و نان داری همچون رشته‌های فنی و پزشکی و مهندسی، جوانان کشوری آن رشته‌ها را رها کنند و به زبان و ادب فارسی روی آورند. چنین توقعی هرگز و در هیچ کشوری متصور نیست اما این کاهش به دلیل رو آوردن داوطلبان به آن رشته‌ها نیست؛ چه، می‌بینم کلاس‌های زبان‌های دیگر مملو از دانشجو است و در خور توجه اینکه بعضی از این زبان‌ها از جهات مختلف و از جمله ارتباط زبانی با زبان کشوری که در آن اقامت دارند و در مرتبه‌ای بسیار پایین‌تر از زبان فارسی هم قرار دارد. در حال حاضر می‌بینم با وجود اینکه داوطلبان تحصیل در رشته‌های زبان و ادبیات در بعضی کشورها از تعداد دانشجویان رشته‌های فنی بیش‌تر و گاهی چندین برابر است، تعداد دانشجویان زبان فارسی در همان کشور در بعضی کلاس‌ها

از شمار انگشتان حتی یک دست هم کم‌تر است. مثلاً تعداد دانشجویان زبان فارسی در مؤسسه ملی زبان‌های نوین وابسته به دانشگاه قائد اعظم اسلام آباد در سال تحصیلی جاری [۱] به شرح زیر است:

دورهٔ پیش دانشگاهی ۳ تن، سال اول فوق لیسانس ۶ تن، سال دوم فوق لیسانس ۵ تن، دوره اعطاء گواهینامه ۶ تن، جمع کل دانشجویان ۲۰ تن [۲]. و این در حالی است که تعداد اعضای آموزشی گروه زبان فارسی آن دانشکده ده تن است یعنی هر عضو آموزشی فقط دو دانشجو دارد. لازم به ذکر است که دانشکدهٔ یاد شده حدود ۱۵ گروه آموزشی برای زبان‌های: فارسی، عربی، انگلیسی، اردو، اندونزیایی، فرانسوی، ژاپنی، چینی، ترکی، ازبکی، دری، روسی، آلمانی با بیش از دو هزار دانشجو دارد. لازم به یادآوری است که این دانشکده در فاصله سال‌های ۱۹۷۰ تا ۱۹۹۹ در مقاطع مختلف تحصیلی زبان فارسی جمعاً ۹۹۸ تن فارغ التحصیل داشته که جدول آن به پیوست است.

دلایل دیگر کمی تعداد دانشجویان فارسی را جویا می‌شویم. می‌گویند: برای زبان‌های دیگر از سوی صاحبان آن زبان‌ها بورس اعطا می‌گردد و این در حالی است که ما در حال حاضر، با همهٔ یادآوری‌ها و توقع‌ها و تقاضاهای دانشگاه‌های پاکستان، امکان بورسیه کردن یا کمک هزینهٔ تحصیلی اندکی را هم به آنان نداریم و جا دارد برای گسترش زبان فارسی مبلغی ولو کم‌تر از بورس سایر کشورها برای دانشجویان زبان فارسی و البته به صورت دوره‌ای تعیین کنیم. یعنی این بورس به گونه‌ای باشد که تا پایان یک دورهٔ تحصیلی اطمینان دانشجویان را به دریافت آن فراهم کند و تزلزل خاطر ناشی از قطع آن بورس باعث تشویش دانشجویان را فراهم نکند.

---

۱. سال ۲۰۰۰ میلادی.

۲. این آمار به وسیله مدیر گروه زبان فارسی آقای دکتر محمد خان‌مهر در اختیار اینجانب قرار گرفته و نگارنده نیز به دلیل حضور هفتگی برای تدریس در آن دانشکده شاهد چنین وضعیتی است.

از دلایل دیگر و مهم عدم استقبال دانشجویان شبه قاره از زبان فارسی مسأله "اشتغال" است و بیم بیکار ماندنشان پس از پایان تحصیلات. در حال حاضر ما دو دانشجوی [۱] فارغ‌التحصیل در مقطع فوق لیسانس زبان فارسی داریم که رایزنی فرهنگی اسلام آباد در دوره گذشته قراردادی با آنان بسته مبنی بر اینکه پس از پایان تحصیلاتشان به استخدام رایزنی درآیند و به تدریس زبان فارسی بپردازند. آنان بارها مراجعه و اعلام آمادگی کرده‌اند اما رایزنی به دلیل نداشتن بودجه و نیز دستور منع استخدام نمی‌تواند آنان را که طبق قرارداد باید معادل فقط صد دلار ماهیانه حقوق بگیرند استخدام کند. برای اشتغال فارسی آموختگان شبه قاره در صورتی که آموزش کافی به آنان داده شود و البته این آموزش نیز به کمک ما بستگی دارد، غیر از تدریس در دانشگاه‌ها و کالج‌های آنجا و نیز استخدام در مؤسسه‌ها و مراکز فرهنگی آن سامان، راه‌های دیگری نیز وجود دارد و البته این به شرطی امکان‌پذیر است که به آنان به تعبیری فارسی "کاربردی" بیاموزیم و فارسی آموزی را تخصصی کنیم. مثلاً آنان را برای ترجمهٔ فارسی آماده کنیم یا مثلاً در زمینه تصحیح نسخه‌های خطی فارسی به آنان آموزش‌های لازم بدهیم. انبوه نسخه‌های خطی فارسی بر روی هم مانده‌ای که در کتابخانه‌های سراسر شبه قاره به وفور وجود دارد و بیم نابودی آنها هم در چنان شرایط و هوای نامساعدی می‌رود، می‌تواند به وسیله فارغ‌التحصیلان کارآمد زبان فارسی و البته با نظارت یک متخصص اعزامی از ایران در محل مرکز تحقیقات فارسی ایران و پاکستان وابسته به رایزنی فرهنگی پاکستان یا در مرکز تحقیقات فارسی رایزنی دهلی چاپ و منتشر شود. اینان می‌توانند در کتابخانه‌های مختلف شبه قاره به کار فهرست کردن آن نسخه‌ها بپردازند. این بنده کتابخانه‌هایی را در شبه قاره می‌شناسد [۲] که بیش از ۱۶ هزار نسخهٔ فارسی و عربی دارد و هیچ

---

۱. به نام‌های گلفام علی ناصر و احمد عباس فارغ التحصیلان مؤسسه ملی زبان‌های نوین. اسلام آباد

۲. مثلاً مانند کتابخانه رضا رامپور در شمال هند یا همین کتابخانه جندیر در پاکستان (بین ملتان و بهاولپور) که ذکرش در این مقالت رفت.

فهرستی هم برای آنان تدارک دیده نشده است و کسی هم از وجود نسخه‌های محبوس در آنجا آگاهی چندانی ندارد.

راه دیگری که برای اشتغال فارسی آموختگان کارآمد شبه قاره وجود دارد، ترجمهٔ کتاب‌های فارسی مربوط به فرهنگ و تمدن ایران فارسی به زبان‌های شبه قاره یا برعکس است که از این رهگذر می‌توانند در معرفی فرهنگ ایران و اسلام سهم قابل توجهی داشته باشند. در همین جا و به اقتضای مقال به نکته‌ای اشاره می‌کنم و آن اینکه چرا سفارت خانه‌ها و کنسولگری‌های ما فرم‌های مخصوص ویزا یا اطلاعات بازرگانی و مسافرتی و ارتباطی را به زبان انگلیسی در اختیار مراجعه کنندگان شبه قاره می‌گذارند؟ چرا نباید مانند بسیاری از سفارت خانه‌هایی که به زبان ملی خود علاقمند هستند آنها را به فارسی در اختیار مراجعه کنندگان بگذارند؟ تا آنان ناگزیر باشند به مترجمان و دارالترجمه‌های فارسی مراجعه کنند و از این رهگذر تعداد زیادی مترجم فارسی - اردو یا بالعکس مشغول به کارگردند و به امر اشتغال فارسی آموختگان شبه قاره نیز کمک شود. به همان گونه که می‌دانیم هر سال شمار بسیار زیادی اردو زبان از کشور هند و پاکستان به قصد زیارت اماکن متبرکه و زیارتگاه‌های ما به ایران سفر می‌کنند و اینان هر ساله مبلغ نسبتاً زیادی نیز حق ویزا به سفارت خانه‌های ما می‌پردازند و اتفاقاً بسیاری از آنان تمایل هم ندارند که فرم‌های مخصوص ویزا را به انگلیسی دریافت دارند و در این صورت اگر چنین اقدام بایسته‌ای از سوی وزارت محترم خارجه ما صورت گیرد، می‌تواند هم نشانگر علاقمندی آنان به زبان فارسی باشد و هم کمک شایانی به وضعیت اشتغال فارسی آموختگان و در نتیجه گسترش عملی زبان فارسی حداقل در شبه قاره هند و پاکستان و کشورهای مشابه باشد.

رفع مشکل اشتغال منحصر به موارد یاد شده نیست و اگر آموزش کافی به داوطلبان زبان فارسی بدهیم، موارد جذب آنها کم نیست. تعداد زیادی از فارسی

آموختگان نیز هر سال جذب کالج‌ها و دانشگاه‌ها و بخش‌های خبری و رسانه‌ها و غیره در پاکستان می‌گردند که در صورت وجود فارغ‌التحصیل کاردان و کارآمد زبان فارسی خود به خود به استخدام آن دولت در خواهند آمد. اخیراً کالجی [۱] در شهر راولپندی پاکستان نیاز به سه عضو آموزش داشت در حالی که بیش از یک عضو، [۲] که او هم در ایران درس خوانده بود، نیافت. نمایندگی‌های ایران در پاکستان نیز همواره به دنبال مترجم توانا می‌گردند و نمی‌یابند. در حال حاضر هم رایزنی فرهنگی ایران در اسلام آباد و هم سفارت ج.ا.ا. و هم دیگر نمایندگی‌های ما این نیاز را دارند ولی تا آنجا که اطلاع داریم هنوز نتوانسته‌اند بدان دست یابند.

در ملاقاتی که با رئیس دانشگاه پیشاور پاکستان، آقای دکتر قاسم جان داشتم و پس از اینکه در جمع استادان مدرسان زبان فارسی آن دانشگاه نیز حضور یافتیم، همهٔ آنها از نداشتن داوطلب ورود به رشتهٔ فارسی شکایت داشتند. ما در حال حاضر باید در تدارک امکاناتی برای دپارتمان‌های زبان فارسی باشیم. خانه‌های فرهنگ ما که یکی از بانیان گسترش زبان فارسی در پاکستان بوده است و تأمین خوراک دپارتمان‌های فارسی را به عهده داشته یا تعطیل است یا مسؤول ندارد. هزینه نگهداری ساختمان و وسایل و امکانات موجود آنجا را تحمل می‌کنیم اما کلاس‌های فارسی که مهم‌ترین دستاورد خانه‌های فرهنگ است، دایر نیست.

سازمان محترم فرهنگ و ارتباطات تلاش بی وقفه خود را در اعزام مسؤولان خانه‌های فرهنگ مبذول می‌دارد اما موانعی، که فعلاً مجال ذکر آنها نیست، سبب تعطیل ماندن آنها می‌گردد. در حال حاضر خانه‌های فرهنگ شهرهای راولپندی و مولتان و حیدرآباد پاکستان تعطیل است و خانه فرهنگ لاهور، بزرگ‌ترین شهر فرهنگی پاکستان، مسؤول رسمی ندارد و چند خانه فرهنگ دیگری هم که دایر

---

۱. مدل کالج (Model) در راولپندی.
۲. آقای عارف نوشاهی.

است امکانات مالی لازم را در اختیار ندارند. در خور توجه اینکه این خانه‌های فرهنگ که ملک بسیاری از آنان هم متعلق به جمهوری اسلامی ایران است و امکانات تدریس زبان فارسی و وسایل فرهنگی مناسبی نیز از قبیل کتابخانه و فیلم و نوار و دیگر وسیله‌های لازم را در اختیار دارد، در حال حاضر در سکوتی رنج افزا چشم به راه شروع فعالیت‌های فرهنگی دیرینه و پر جنب و جوش مانده است.

پیشنهاد می‌گردد موانع موجود و تشریفات اعزام مسؤولان خانه‌های فرهنگ و مراکز گسترش زبان فارسی پاکستان، که بی‌شک باید از میان استادان و متخصصان زبان و ادب فارسی برگزیده شوند، به وسیله مسؤولان محترم مرتفع گردد تا علاقمندان به زبان فارسی، که باید در این خانه‌های فرهنگ آموزش ببینند، مجال تحصیل یابند و در نتیجه دپارتمان‌های فارسی دانشگاه‌های پاکستان یکی پس از دیگری به تعطیلی نیانجامد.

توجه مقامات برنامه ریزی دانشگاهی ایران به ایجاد کرسی تدریس بعضی زبان‌های متداول در شبه قاره هند و پاکستان در برنامه‌های دانشکده‌های ادبیات و یا زبان‌های خارجی دانشگاه‌های ایران یا دست کم گنجانیدن دو واحد درس مربوط به هندشناسی [۱] و فرهنگ شبه قاره و تاریخ تمدن "کشور عجایب" جهان و یا لااقل زبان‌هایی مانند سنسکریت که با زبان فارسی ارتباط بیشتری دارد و همچنین توجه به فرهنگ مشترک مسلمانان ایران و شبه قاره، می‌تواند تأثیر زیادی در ایجاد تفاهم‌های فرهنگی و پیوند و دوستی‌های ما با مردم آن سرزمین داشته باشد.

اهمیت متون درسی مناسب با توجه به تأثیر آنها در ایجاد ذوق و پویایی دانشجویان به ویژه دانشجویان زبان و ادب فارسی که به نسبت، بیش‌تر با متون

---

۱. مقصود از هند، در این مقاله تمام کشورهای شبه قاره است از باب علاقهٔ کل و جزء و نه فقط هندوستان فعلی.

درسی مأنوس هستند، بر هیچ کس پوشیده نیست و هنگامی که این دانشجویان علاقه‌مندند تا مقاطع مختلف تحصیلی را از دوره لیسانس تا فوق لیسانس و پیش دکتری و دکتری پشت سرگذراند، این اهمیت محسوس‌تر می‌گردد. تا کی باید شاهد تدریس کتاب‌های چندین ساله و بسیار کهنه و مندرسی باشیم که نه تنها هیچ ذوق و رغبتی در دانشجو و خواننده ایجاد نمی‌کند، بلکه سبب انزجار آنان را از متون درسی نیز فراهم می‌آورد و حتی مدرسان آن متن‌ها را، که متولیان آن درس‌ها هستند. از کپی گرفتن‌های مکرر از متون ادبی فارسی، خسته کرده است. در خور توجه اینکه خود این کپی‌ها هم به دلیل تکرار سال‌ها و کپی از روی کپی گرفتن‌ها گاه چنان کم رنگ و لایقرأ گردیده که هر اهل ذوق و شعر و ادبی را از شعر و ادب بیزار می‌کند.

پیشنهاد می‌گردد طرح تألیف و چاپ کتاب‌های درسی رشته زبان و ادبیات فارسی در شبه قاره با همکاری استادان و مدرسان برجسته دانشگاه‌های شبه قاره و با توجه به "نصاب درسی" آنها و اختصاص بودجه‌ای به آن، به تصویب رسد تا لااقل ذوق آموختن را در آنان از بین نبرد.

در پایان برای آشنایی حضار گرامی متنی را که از یکی از کتاب‌های درسی پاکستان عیناً با همان املاء متن که آن هم خود دیدنی است و برای نشان دادن رسم الخط آن، کپی گردیده قرائت می‌کنم. باشد که ضمن تنوع و رفع خستگی شما از شنیدن درد دل‌های این مخلص، تأییدی نیز بر گفتار اخیرم درباره وضعیت متون درسی آن سامان باشد...

گفتگو با نوکران، خرید و فروخت

گفتگو با نوکران

۱

فضل قلی! برو یک روپیه را ماشت بستان - قیماق هم برائے چائے بگیر - آب بده - هشدار که نریزد - گزشت - برو! آب تازه از چاه بیار -

۲

رکابئ پلاؤ را پیشترک بگزار - نگاه کن! کاسهٔ شوربا کج نشود - زغال روشن کن - منقل گزاشته بیار - در آش پز خانه برو - آش پز را بگو که چائے تهیه کند - قدرے شیر هم بیندازد که خشکیش را می برد - نبات ته نشین شده - قاشق بده که بجنبانم -

۳

کلاهم کجاست؟ خفتان با نات بیار - کمر بند در زیر جامه بکش - بند قبا شکسته است، در خانه بده که درست کنند - لباس در باز بیار، که دقت تنگ شده - آئینه پیش بگزار، که عمامه بر سر پیچم -

NATIONAL INSTITUTE OF MODERN LANGUAGES

(EXAMINATION SECTION)

STATE OF STUDENTS WHO HAVE QUALIFIED

VARIOUS COURSES DURING 1970 - JUN 1999

DEPARTMENT	FOUN-DATION	CERTI-FICATE	DIPLOMA	ADVANCED DIPLOMA	DIPLOMA IN-INTER	M.A.	SHORT COURSES	TOTAL
ARABIC	–	894	1001	–	312	250	789	3246
AFGHAN PERSIAN	–	146	215	–	68	–	22	451
CHINESE	–	436	361	38	74	–	21	930
ENGLISH	325	1883	2279	310	–	40	1850	6687
FRENCH	–	868	604	–	105	67	277	1921
GERMAN	–	756	465	–	123	28	203	1575
HINDI	–	266	268	–	15	–	5	554
INDONESIAN	–	13	2	–	–	–	–	15
JAPANESE	–	269	131	–	–	–	23	423
PERSIAN	–	338	428	–	88	74	70	998
RUSSIAN	–	318	227	–	49	–	5	599
SPANISH	–	21	4	–	–	–	–	25
TAJIK	–	9	–	–	-	–	–	9
TURKISH	–	256	198	–	57	–	21	532
URDU	–	78	73	37	–	17	18	223
USBEK	–	9	–	–	–	–	–	9
TOTAL	325	6469	6256	394	891	476	3304	18115

مأخذ و منابع

مطالب این مقاله به اصطلاح به "تحقیقات میدانی" نگارنده متکی است و بر پایه سال‌ها تدریس او در دانشگاه‌های شبه قاره و نیز تجربه شغلی او در دانشگاه‌های ایران فراهم گردیده و در مواردی که استنادی ضرورت داشته در پی‌نوشت توضیح داده شده است.

احمد موسی

وضعیت آموزش زبان فارسی در مغرب

ایرانی‌ها به تازگی با زبان عربی آشنا نشده‌اند و درس عربی در مدارس ایران درس تازه‌ای نیست. بی‌تردید دانشمندان ایرانی از آغاز ظهور اسلام توجه فراوانی به این زبان داشته‌اند که در راه شناخت همه مسائل آن از قبیل علوم ادبی و فنون تلاش کرده‌اند. زبان عربی در مراکز و حوزه‌های دینی و علمی ایرانی در دوران‌های مختلف یکی از زبان‌های اساسی و اصلی بوده است و امروز نیز در مراکز و دبیرستان‌ها و دانشگاه‌ها تدریس می‌شود.

در مقابل زبان فارسی هم نه تنها در کشورهای عربی و اسلامی بلکه در بسیاری از کشورهای غیراسلامی به عنوان زبان دوم تدریس می‌شود. کشور مغرب یکی از سرزمین‌هایی است که آغوش برای زبان دلنشین فارسی گشوده است.

در این مقاله سعی نگارنده این سطور بر این خواهد بود که گاهی اگر چه گذرا اما مفید به وضعیت تدریس این زبان در مغرب بیفکند و اشتیاق دانشجویان مغربی را به زبان فارسی تا حد توان بیان کند.

پیشینهٔ زبان فارسی در کشور مغرب

در مغرب از میان زبان‌های شرقی دیگر از قبیل ترکی و اردو و عبری، زبان فارسی اهمیت بیش‌تری دارد و از زبان‌های مهم شرقی محسوب می‌شود که جای خود را در دانشگاه‌های مغرب باز کرده است.

این زبان (به طوری که در جدول توضیح داده خواهد شد) در برخی از دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی آموزش داده می‌شود.

یادآوری این نکته را ضروری می‌دانم که تعداد دانشگاه‌های مغرب به پانزده دانشگاه می‌رسد، که از این تعداد فقط شش دانشگاه استاد زبان فارسی دارند.

دیرینگی تدریس زبان فارسی را در دانشگاه مغرب باید به دههٔ شصت قرن بیستم میلادی بازگرداند. اولین دکتر زبان و ادبیات فارسی در مغرب شادروان استاد گرامی محمدبن تاویت است که دکترای خود را از کشور مصر گرفت و موضوع رسالهٔ دکترای وی تصحیح و تخریج چهار مقاله عروض بود که چاپ شد. او سالیان دراز تدریس زبان فارسی را در دانشگاه تهران بر عهده داشت. شادروان استاد ارجمند عبداللطیف السعدانی دومین دکتر زبان و ادبیات فارسی است که در کشور مغرب و در دانشگاه فاس استخدام گشت. موضوع رسالهٔ دکترای او "شمس مغربی احوال و آثار و افکار او" بود که آن را از دانشگاه تهران بخش دانشجویان خارجی در سال ۱۹۶۳ گرفته بود. وی سال‌ها عهده‌دار آموزش زبان فارسی در دانشگاه فاس بود. پس از درگذشت وی همسر ایرانی نژاد او سرکار خانم مهوش اسدی خمامی تدریس زبان فارسی را در دانشگاه یاد شده به عهده گرفت و هنوز به فعالیت خود ادامه می‌دهد.

زبان فارسی هر چند که در تاریخ گذشته مغرب و در فرهنگ و ادبیات سال‌های دور این منطقه از منزلت و جایگاه خوبی برخوردار نبوده، خوشبختانه امروزه واقعیت آن رو به بهتر شدن است.

روزگاران طولانی مغرب از وجود زبان فارسی محروم بوده است، ولی امروزه در این سرزمین تعداد کسانی که با زبان و ادبیات فارسی انس و الفتی دارند در افزایش

است، نیز آموزش زبان فارسی در دانشگاه‌های مغرب از توجه و اهتمام چشمگیر دانشجویان مستعد مغربی برخوردار شده و نیز میزان تدریس این زبان رو به افزایش است به طوری که از دو دههٔ گذشته این زبان در مغرب از وجود استاد متخصص فارسی با درجه دکتری یا فوق لیسانس بهره‌مند بوده است و اینکه شش تن از استادان بزرگوار مغربی در دانشگاه‌های مختلف مغرب مسؤولیت آموزش زبان فارسی را به عهده دارند (اسامی استادان و دانشگاه محل تدریس‌شان در جدول توضیح داده می‌شود.)

روش آموزش زبان فارسی در دانشگاه‌های مغرب

در دانشگاه‌های مغرب کرسی زبان و ادبیات فارسی یا رشتهٔ ایران‌شناسی که تدریس زبان فارسی غالب دروس آن را تشکیل بدهد وجود ندارد. ولی در برخی از دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی در دو رشته زبان و ادبیات عربی و معارف اسلامی زبان فارسی تدریس می‌شود. در دورهٔ کارشناسی رشته‌های فوق‌الذکر زبان فارسی به طور متوسط دو ساعت در هفته، در دو سال آخر تحصیل آموزش داده می‌شود.

در نوع متون درسی زبان فارسی استادان طبق صلاح‌دید خویش کتابی را معرفی می‌کنند که مرجع و منبع کار تدریس آنها قرار می‌دهند، اما تا به حال سلسله کتاب‌های *آزفا* بیش‌تر مورد قبول و پسند استادان قرارگرفته و منبع اصلی درس آموزش فارسی را تشکیل می‌دهد.

اگر چه انگیزهٔ دانشجویان مغربی در یادگیری زبان فارسی قوی است و توجه فراوانی و جالب توجه به این امر نشان می‌دهند، این فرصت محدود به هیچ وجه کافی نیست تا دانشجویان در عرض دو سالی که درس فارسی را می‌آموزند به فارسی تسلط یابند.

ملاحظات

تعداد دانشجویانی که زبان فارسی را یاد می‌گیرند ۳۰۰۰ الی ۴۰۰۰ نفر تخمین زده می‌شود و آمار دانشجویان ذکر شده در جدول صفحه بعد تقریبی می‌باشد.

وضعیت آموزش زبان فارسی در دانشگاه‌های مغرب در آیینه آمار

اسم دانشگاه	اسم دانشکده	رشته تحصیلی	اسامی استادان	تعداد دانشجویان	مقطع تحصیلی	سال تحصیلی
دانشگاه ابوشعیب الدکالی در الحدیدة	ادبیات و علوم‌انسانی	زبان و ادبیات عرب و معارف اسلامی	دکتر حسن المازونی	تقریباً ۱۰۰۰	کارشناس	سال سوم و چهارم
دانشگاه‌محمد الخامس در الرباطه	ادبیات و علوم‌انسانی	زبان و ادبیات عرب و معارف اسلامی	دکتر اللوزی	تقریباً ۱۰۰۰	کارشناسی	سال سوم و چهارم
دانشگاه سیدالمحمد عبدالله در فاس	ادبیات و علوم‌انسانی	زبان و ادبیات عرب و معارف اسلامی	دکتر مهوش اسدی	تقریباً ۱۰۰۰	کارشناسی	سال سوم و چهارم
دانشگاه فاس سایس در فاس	ادبیات و علوم‌انسانی	زبان و ادبیات عرب و معارف اسلامی	دکتر فؤاد ساعة	تقریباً ۵۰۰	کارشناسی	سال سوم و چهارم
دانشگاه المولی اسماعیل در مکناس	ادبیات و علوم‌انسانی	زبان و ادبیات عرب و معارف اسلامی	دکترعبدالواحد بوشداق	تقریباً ۷۰۰	کارشناسی	سال سوم و چهارم
دانشگاه عبدالمالک سعدی تطوأن	ادبیات و علوم‌انسانی	زبان و ادبیات عرب و معارف‌اسلامی	دکترمصطفی المکتونی	تقریباً ۱۰۰۰	کارشناسی	سال سوم و چهارم

مهین‌ناز میردهقان

بررسی تقابلی زبان‌های فارسی و اردو با هدف آموزش

این مقاله با هدف آشنایی فارسی زبانان با زبان اردو و بالعکس اردو زبانان با زبان فارسی و درک ارتباط این زبان‌ها فراهم شده است. برای این منظور نخست پیشینه زبان شناختی زبان اردو مورد بررسی قرار خواهد گرفت و پس از آن نمایی ساختی از زبان اردو در ارتباط با زبان‌های فارسی و هندی ارائه خواهد شد. که این کار بر پایه مقایسه نظام‌های اصلی دو زبان فارسی و اردو استوار است و این مهم با کمک "زبان‌شناسی - مقابله‌ای" و "تحلیل مقابله‌ای" میان دو زبان فارسی و اردو و بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های دو زبان به انجام می‌رسد. بر این اساس مجموعه‌ای از تحلیل‌های تقابلی عناصر و ساخت‌های دو زبان یاد شده با هدف آموزش ارائه می‌شود و بی‌شک یافته‌های یاد شده می‌توانند نقشی اساسی در آموزش «زبان فارسی به اردو زبانان» و بالعکس "زبان اردو به فارسی زبانان" داشته باشند.

مقدمه

زبان اردو زبانی است که به فارسی بسیار نزدیک است و بیش از ۶۰۰ میلیون از جمعیت شبه قارهٔ هندوستان، کشورهای همجوار آن، بسیاری از کشورهای خلیج فارسی و برخی از استان‌های شرقی ایران بدان تکلم می‌کنند.

با توجه به نیازهای ارتباطی و داد و ستدهای علمی، فرهنگی، دینی، تجاری و سیاسی ایران با کشورهای پاکستان و هندوستان لزوم آشنایی با این زبان برای همگان آشکار می‌شود.

اساس زبان اردو مختلف است و هیچ یک از زبان‌های هند و آریایی و فارسی نمی‌توانند ایجاد زبان مزبور را به خود منحصر بدانند. بنابراین زبان اردو را می‌توان اثری مختلط از دو ملت هندو و مسلمان دانست.

اساس و پایه این زبان به قرن‌های یازدهم و دوازدهم هجری باز می‌گردد و قرن چهاردهم را می‌توان دوران شکوفایی آن قلمداد کرد. در این زمان «اردو» زبان عامه مردم شبه قاره گردید. می‌گویند شاه جهان تیموری در قرن یازدهم شهری را در نواحی دهلی بنیان نهاد و آن را پایتخت تازه خویش برگزید. اطراف این شهر با اردوگاهی بزرگ احاطه شده بود که در آن افراد بومی، ترک‌ها، اعراب و فارس به زبانی مختلط صحبت می‌کردند. که این زبان به نام زبان "اهل - اردو" یا به اختصار "اردو" نامیده شد و خط نستعلیق نیز برای این زبان اختصاص یافت. برخی این زبان را «هندی» می‌نامند. در صورتی که این گفته صحیح نیست. به هر حال شاید بتوان اردو را یک زبان هند و آریایی دانست که در پرتو زبان و ادبیات فارسی راه ترقی و تعالی را پیموده و تکامل یافته است. در حقیقت نهال اردو در سرزمین سانسکریت رویید ولی در فضای فارسی نشو و نمو یافت. از آن جا که پایه‌گذاری اردو به دست زبان فارسی‌زبانان انجام گرفته لذا طبیعی است که شدیداً به فارسی وابسته است (شهیندخت کامران مقدم، ۱۳۴۶، ص ۳).

حقیقت آن است که گذشته از حروف اضافه، ضمایر، مصادر، برخی از صفات،

قیود، افعال و اعداد که از زبان‌های قدیمی شبه قاره وارد زبان اردو گردیده یا بعضی از کلمات انگلیسی که در دوران تسلط انگلیسی‌ها بر شبه قاره در این زبان وارد شده، اثر فارسی در اردو بسیار مشهود است. همچنین آثاری از زبان‌های عربی ترکی هم در اردو به چشم می‌خورد که آنها هم به وسیله فارسی و با پذیرفتن تصرفات معنوی فارسی زبانان جزو زبان اردو گردیدند. اما چون این زبان در محیط شبه قاره نمو یافته از نظر پاره‌ای ویژگی‌های دستوری غیر فارسی بوده و نزدیک به زبان‌های دیگر شبه قاره هند و پاکستان است.

به هر حال رسم‌الخط این زبان به فارسی شباهت کامل دارد و همانند فارسی از راست به چپ نوشته می‌شود و اشکال حروف بسته به جایگاه قرارگرفتنشان در واژه متغیر است و به صورت‌های آغازین، میانی و پایانی ظاهر می‌شود.

البته موضوع مورد بررسی در این مقاله نقش فارسی در پیدایش و گسترش اردو نیست. چراکه در این باره مطالب بسیاری نوشته شده است که از آن جمله‌اند گفتار دکتر ابواللیث صدیقی رییس بخش زبان اردو در دانشگاه کراچی که ضمن مقاله‌ای بیان داشته‌اند: «رسم‌الخط اردو نیز فارسی است» و از لحاظ الفاظ نیز اردو کاملاً از فارسی سرمایه گرفته است. همچنین صرف و نحو اردو شبیه به فارسی است. استاد جلال‌الدین همایی نیز در مقاله‌ای گفته‌اند: «یاد گرفتن زبان اردو برای فارسی زبانان بسیار سهل و آسان است». تمامی این گونه مطالب حاکی از شباهت بسیار دو زبان فارسی و اردو دارند.

لیکن آن چه در این جا مد نظر است بررسی پیشینه زبانشناختی زبان اردو و ارائه نمایی ساختی از آن زبان در مقایسه با زبان فارسی است که در این میان البته ارتباط زبان اردو با زبان هندی نیز در نظر گرفته می‌شود.

ارتباط زبان‌های اردو و هندی (هندوستانی):

قبل از پرداختن به پیشینه زبان اردو لازم است اندکی از جایگاه کنونی زبان اردو در هندوستان سخن به میان آوریم. امروزه از بین تمام زبان‌های نوین هندی، اردو از

این امتیاز برخوردار است که توانسته وجههٔ اولین زبان رسمی کشور هندوستان را به دست بیاورد. این امر به دلیل شرایط تاریخی حاکم بر هندوستان در زمان تسلط انگلیسی‌ها بوده است. به عنوان بخشی از جریان تدریجی به چنگ‌آوری قدرت از مغول‌ها، انگلیس‌ها در دهه‌های اول قرن گذشته به جای فارسی، به اردو وجهه زبان رسمی کشور را دادند. البته علاوه بر ملاحظات سیاسی دلایل زبان‌شناختی نیز در این امر دخالت داشته‌اند (اسلم پرویز، ۱۹۹۶، ص ۸۱).

کشور هندوستان به عنوان یک محدودهٔ وسیع زبانی در بخش‌های مختلف کشور شامل زبان‌هایی از خانواده‌های زبانی مختلف است. این زبان‌ها تأثیرات متقابلی را بر یکدیگر بر جای گذاشته و سبب پیدایش یک «زبان میانجی»[1] در کشور شده‌اند.

«هندوستانی» تا اواخر دوران تسلط انگلیسی‌ها زبان میانجی کشور محسوب می‌شد. پس از استقلال هندوستان در سال ۱۹۴۷ میلادی معنای واژهٔ «هندوستانی» در ارتباط با زبان صورتی بغرنج یافت. این مر به دلیل موقعیت جدید سیاسی حاکم بود. پس از تجزیهٔ کشور، زمانی که «هندی» زبان ملی رسمی هندوستان و اردو زبان رسمی پاکستان شد، واژهٔ «هندوستانی» صورتی حشو یافت.از آن هنگام واژهٔ «هندی» هم به منظور نشان دادن «هندی» به عنوان زبان ملی رسمی کشور وهم برای نشان دادن «زبان میانجی» کشورکه همان زبان رایج مردم در کوچه و بازار و زبان مورد استفاده در رسانه‌های گروهی به ویژه سینما و تئاتر است، به کار برده شد. به سختی می‌توان تفاوتی بین گفتار هندی و اردو یافت. به دلیل شباهت بسیار دو زبان «هندی» و «اردو» گروهی حتی دو زبان را از هم مجزا نمی‌دانند.

در سطح گفتاری شاید حتی نتوان جمعیت اردو زبان و هندی زبان را از هم جدا

1- Lingua Franka

ساخت. آنها همانند دو مایع ریخته شده در یک ظرف هستند. تنها راه تشخیص سخنگویان دو زبان توجه به جنبه‌های فرهنگی است که آن هم تا حد محدودی در زمینهٔ تشخیص سخنگویان دو زبان مؤثر می‌افتد. بدین معنا که تفهیم و تفهم میان سخنگویان اردو زبان و هندی زبان کاملاً امکان‌پذیر می‌باشد و بدون توجه به جنبه‌های فرهنگی در سطح گفتاری تشخیص سخنگویان دو زبان یاد شده از یکدیگر کاملاً ناممکن است.

خانوادهٔ زبانی و پیشینه زبان اردو

زبان اردو (همانند فارسی) از خانواده بزرگ زبان‌های هند و اروپایی است. این خانواده بزرگ زبانی از گروه‌های زیر تشکیل شده است:

آناتولیایی، هندی و ایرانی، یونانی، ایتالیایی، ژرمنی، ارمنی، تخاری، سلتی، بالتی و اسلاوی، و آلبانیایی (دکتر ابوالقاسمی، ۱۳۷۳، ص ۵).

«گروه هندی و ایرانی» از زبان‌های هند و اروپایی که موضوع مورد بررسی در این مقاله را در برمی‌گیرد از دو شاخه تشکیل شده است:

ایرانی: شاخه ایرانی در هزاره اول پیش از میلاد مسیح در ایران و افغانستان و در شمال منطقه میان مجارستان و ترکستان چین رایج بوده است.

هندی: شاخه هندی که در این جا مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرد، از هزاره اول پیش از میلاد مسیح تاکنون در شمال و بخش مرکزی هند و پاکستان رایج شده است. هندوستانی، اردو، بنگالی، سینهالی (رایج در سیلان) و رمانی (زبان کولی‌ها) از زبان‌های امروزی هند است.

تحول این شاخه از آغاز تاکنون در سه دوره قابل توصیف است.

الف) هندی باستان (کهن)[1] از ۱۵۰۰ تا ۵۰۰ قبل از میلاد

1- Old Indic

۱- سانسکریت ودایی[1]

۲- سانسکریت باستانی[2]

ب) هندی میانه[3] (پراکریت‌ها)[4] از ۵۰۰ قبل از میلاد تا ۶۰۰ میلادی

۱- ماهاراشتری[5]

۲- شورساینی[6]

۳- مغدهی[7]

۴- اَردْمَغدهی[8]

۵- پَشَچی[9]

ج) هند و آریایی جدید[10] (آپابهرامشاها)[11] از ۶۰۰ تا ۱۰۰۰ میلادی

۱- ماهاراشتری

۲- شورساینی

۳- مغدهی

۴- اَردْ مغدهی

۵- پَشَچی

زبان‌های هندی جدید از «آپابهرامشاها» آغاز به تحول کردند. جریان این تحول در سال ۶۰۰ میلادی آغاز و حدود سال ۱۰۰۰ میلادی کامل شد (ر.ک، ص ۹۰). از «پراکریت»های ذکر شده در این جا، «شورساینی پراکریت» از اهمیت ویژه‌ای

1- Vedic Sanskrit
2- Classical Sanskrit
3- Middle Indic
4- Prakrits
5- Maharashtri
6- Shorsaini
7- Magdhi
8- Ardmagdhi
9- Pashachi
10- Modern Indo - Aryan
11- Apabhramshas

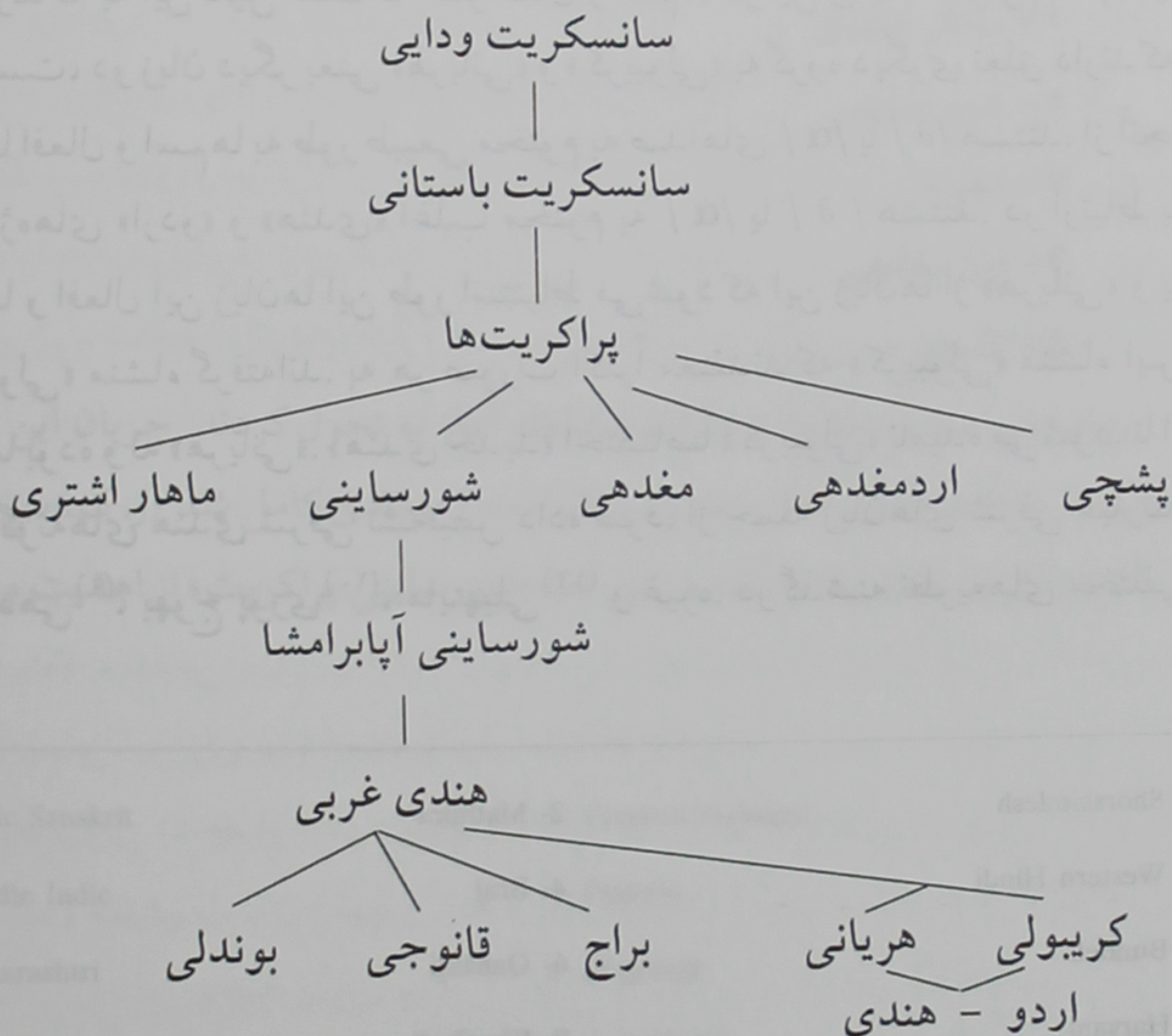
برخوردار بود که این اهمیت به این دلیل بوده که مرکز این «پراکریت»، «شور ساین دش»[۱] بوده که امروزه به نام «متهورا»[۲] معروف است. شورساینی پراکریت به مقدار زیادی تحت تأثیر «سانسکریت» واقع شده است. بنابراین از دیدگاه قدمت تاریخی و فرهنگی در ناحیهٔ شمال هندوستان، «شور ساین دش» از موقعیت «منطقهٔ وجهه‌دار» برخودار شد.

زبان اصلی منشاء گرفته از «شورساینی آپابهرامشا»، «هندی غربی»[۳] بود. «هندی غربی» خود به پنج شاخه تقسیم شده است که عبارتنداز زبان‌های: براج[۴]، بوندلی[۵]، قانوجی[۶]، هَریانی[۷] و کریبولی[۸]. این پنج زبان براساس نظام آوایی خود به دو گروه تقسیم شده‌اند. «براج»، «بوندلی» و «قانوجی» در یک گروه قرار می‌گیرند که به این دلیل است که اکثر افعال و اسم‌ها در این زبان‌ها مختوم به /ə/ یا /ɑ/ است، دو زبان دیگر یعنی «هریانی» و «کریبولی» به گروه دیگری تعلق دارند که در آنها افعال و اسم‌ها به طور طبیعی مختوم به صداهای /ɑ/ یا /ə/ هستند. از آنجا که واژه‌های «اردو» و «هندی» اغلب مختوم به /ɑ/ یا /ə/ هستند. در ارتباط با اسم‌ها و افعال این زبان‌ها این طور استنباط می‌شود که این زبان‌ها از «هریانی» و یا «کریبولی» منشاء گرفته‌اند. به هر صورت اکثراً معتقدند که «کریبولی» منشاء این زبان‌ها بوده و نه «هریانی». «هندی جدید» اختصاصاً «کریبولی» نامیده می‌شود. تا از سایرگونه‌های هندی شرقی تشخیص داده شود. از جمله زبان‌های شرقی عبارتند از: اَوَدهی[۹]، بهوج پوری[۱۰]، مایتهیلی[۱۱] و غیره. درگذشته نظریه‌های مختلفی

1- Shorsaindesh
2- Mathura
3- Western Hindi
4- Braj
5- Bundeli
6- Qanauji
7- Haryani
8- Khariboli
9- Avadhi
10- Bhojpuri
11- Maithili

درباره منشاء زبان اردو وجود داشته است. برخی از این نظریات مربوط به تاریخ ظهور مسلمانان در بخش‌های مختلف کشور بوده است. یکی از نظریات معروف در ارتباط با منشاء اردو آن بوده که این زبان از براج بهاسا[1] منشاء شده است. البته این نظریه چندان اساس زبان‌شناختی نداشته است (ر.ک، ص۹۳).

امروزه با پیشرفت‌های اخیر در زمینهٔ روش‌های زبان‌شناسی در زبان‌های هندی ثابت شده است که منشائ«اردو» از هریانی /کریبولی بوده است. خانوادهٔ زبانی اردو را می‌توان به صورت شاخه‌ای نمایش داد.



1- Bragbhasha

نمایی ساختی از زبان اردو در مقایسه با زبان فارسی

آن چه در اینجا مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. گونه‌ای از زبان اردو است که امروزه در نوشتار و گفتار رسمی آن به کار برده می‌شود. به عبارتی گونه رسمی زبان اردو در مقایسه با گونه رسمی زبان فارسی همین منظور نظام‌های اصلی تشکیل دهنده دو زبان یعنی نظام‌های آوایی، دستوری، واژگانی و نوشتاری را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

نظام آوایی

با نگاهی بر آواهای زبان اردو، به ویژه صامت‌های این زبان در مقایسه با فارسی، به راحتی می‌توان دریافت که برخی از آواهای عربی و فارسی تشکیل دهنده آواهای اردو هستند. به همین دلیل است که سخنگویان اردو زبان در مقایسه با سایر زبان‌های هندی به راحتی قادرند این آواها را نسبتاً صحیح تلفظ نمایند. این امر را می‌توان با دو دلیل توجیه نمود. اول آن که، در زبان‌هایی به غیر از اردو، ممکن است آواهای عربی و فارسی به کار برده شده در زبان از نظر واجی در دو زبان یکسان نباشند و دوم آن که، برخلاف سخنگویان اردو زبان این سخنگویان ممکن است پیشینهٔ ادبی فارسی - عربی[1] نداشته باشند. اما در ارتباط با هندوستانی باید گفت که این آواها به راحتی توسط همهٔ مردم تولید می‌شود، که به دلیل استفادهٔ عمومی از واژه‌های اردو در رسانه‌های گروهی است. این آواهای متمایز گفتار عبارتند از:

/q/,/x/,/k/,/ž/,/z/,/f

در ارتباط با مصوت‌های اردو، باید گفت که مصوت‌های این زبان همان مصوت‌های هندی کریبولی هستند. به همراه ویژگی غنگی (دماغی) برای هر مصونت یعنی ده مصوت غیر دماغی و ده مصوت دماغی.

1- Perso - Arabic

در این جا برای سهولت کار مقایسه برای فارسی زبانان، کلیه صامت‌ها و مصوت‌های دو زبان فارسی و اردو فهرست‌وار همراه با نشانه‌های آوانگار جهانی برای هر یک و معادل آنها در نظام نوشتاری دو زبان، نیز مشخصه‌های تولیدی آنها در جدول ذیل آورده شده است (نشانه - در جدول نمایانگر حروفی است که در زبان دیگر مورد مقایسه معادلی ندارد).

۱. نشانه‌های اصلی و فرعی

الف) صامتها (همخوانها)

نمادهای آوانگار		معادل نمادها در خط		مشخصه‌های تولیدی در هر دو زبان
فارسی	اردو	فارسی	اردو	
/p/	/p/	پ	پ	دولبی، انسدادی، بیواک
–	$/p^{h}/$	–	پھ	دولبی، انسدادی، دمیده
/b/	/b/	ب	ب	دولبی، انسدادی، واکدار
–	$/b^{h}/$	–	بھ	دولبی، انسدادی، واکدار، دمیده
/t/	/t/	ت، ط	ت، ط	دولبی، انسدادی، بیواک
–	$/t^{h}/$	–	تھ	دولبی، انسدادی، بیواک، دمیده
–	/ṭ/	–	ٹ	برگشتی، انسدادی، بیواک
–	/ṭ^{h}/	–	ٹھ	برگشتی، انسدادی، بیواک، دمیده
/d/	/d/	د	د	دندانی، انسدادی، واکدار
–	$/d^{h}/$	–	دھ	دندانی، انسدادی، واکدار، دمیده
–	/ḍ/	–	ڈ	برگشتی، انسدادی، واکدار
–	/ḍ^{h}/	–	ڈھ	برگشتی، انسدادی، واکدار، دمیده
/k/	/k/	ک	ک	نرمکامی، انسدادی، بیواک
–	$/k^{h}/$	–	کھ	نرمکامی، انسدادی، بیواک، دمیده
/g/	/g/	گ	گ	نرمکامی، انسدادی، واکدار
–	$/g^{h}/$	–	گھ	نرمکامی، انسدادی، واکدار، دمیده
/q/	/q/	ق،غ	ق،غ	ملازی، انسدادی
/?/	/?/	ع،ء(همزه)	ع،ء(همزه)	چاکنایی، انسدادی
/s/	/s/	س،ث،ص	س،ث،ص	لثوی، سایشی، بیواک
/z/	/z/	ذ،ز،ض،ظ	د،ز،ض،ظ	لثوی، سایشی، واکدار
/š/	/š/	ش	ش	لثوی کامی، سایشی، بیواک
/ž/	/ž/	ژ	ژ	لثوی کامی، سایشی، واکدار

نمادهای آوانگار		معادل نمادها در خط		مشخصه‌های تولیدی در هر دو زبان
فارسی	اردو	فارسی	اردو	
/f/	/f/	ف	ف	لب و دندانی، سایشی، بیواک
/v/	/v/	و	و	لب و دندانی، سایشی، واکدار
/x/	/x/	خ	خ	ملازی، سایشی، بیواک
/h/	/h/	ح،ه ه	ح،ه ه	چاکنایی، سایشی، بیواک
/č/	/č/	چ	چ	لثوی کامی، انسدادی، سایشی، بیواک
ـ	/$\check{c}^{h}$/	ـ	چھ	لثوی کامی، انسدادی سایشی، بیواک، دمیده
/ǰ/	/ǰ/	ج	ج	لثوی کامی، انسدادی سایشی، واکدار
ـ	/$\check{j}^{h}$/	ـ	جھ	لثوی کامی، انسدادی سایشی، واکدار، دمیده
/r/	/r/	ر	ر	لثوی، لرزشی
ـ	/ṛ/	ـ	ڑ	برگشتی، لرزشی
ـ	/$ṛ^{h}$/	ـ	ڑھ	برگشتی، لرزشی، دمیده
/m/	/m/	م	م	دولبی، خیشومی
/n/	/n/	ن	ن	لثوی، خیشومی
/l/	/l/	ل	ل	لثوی، کناری
/y/	/y/	ی	ی	کامی، نیم مصوت

لازم به ذکر است که سه آوای زیر نیز گاهی در اردو مشاهده می‌شوند:

ـ /xw/ مانند تلفظ واژهٔ «خواب» /xwa:b/

ـ /w/ مانند تلفظ (و) در واژهٔ «دهوان» /d^{h}uwā:/ به معنای (دود)

ـ /ŋ/ مانند تلفظ واژه «بانک» در فارسی /bâŋk/ و اردو /ba:ŋk/

ب) مصوت‌ها

مصوت‌های ساده

نمادهای آوانگار		معادل نمادها در خط		مشخصه‌های تولیدی در هر دو زبان
فارسی	اردو	فارسی	اردو	
/i/	/i/	«شیر» /šir/	«انسان» /insa:n/	پیشین، بسته، کوتاه
—	/i:/	ـ	«تعلیم» /ta:li:m/	پیشین، بسته، بلند
/e/	/e/	«انسان» /ensǎn/	«بهن» /behen/[1]	پیشین، متوسط، کوتاه
—	/e:/	—	«سفید» /sərfe:d/	پیشین، متوسط، بلند
/a/	—	«ابر» /abr/	—	پیشین، باز، کوتاه
/u/	/u/	«نور» /nur/	«دنیا» /dunya:/	پسین، بسته، کوتاه
—	/u:/	—	«دوربین» /du:rbi:n/	پسین، بسته، بلند
/o/	/o/	«پر» /por/	«کون» /kon/[2]	پسین، متوسط
—	/o:/	—	«اور» /o:r/[3]	پسین، باز، بلند
/ǎ/	—	«آب» /ab/	—	پسین، باز، بلند
—	ə	—	لرکا /lərka:/[4]	میانی، متوسط

۱- به معنی «خواهر»

۲- به معنی «چه کسی»

۳- به معنی «و»

۴- به معنی «پسر»

مصوت‌های مرکب

نمادهای آوانگار		معادل نمادها در خط		مشخصه‌های تولیدی در هر دو زبان
فارسی	اردو	فارسی	اردو	
/ei/	/∂i/	«نی»/nei/؛	«تیر»/t∂ir/ به معنی‌شنا	مصوت مرکب، پیشین
/ou/	/∂u/	«فوج» /fouj/؛	«فوج» /f∂uj/	مصوت مرکب، پسین

تذکر: همان‌گونه که مشاهده می‌گردد این مصوت‌های مرکب در دو زبان یکسان هستند. تنها اندکی تفاوت تلفظی در آنها وجود دارد.

مصوت‌های دماغی

کلیهٔ مصوت‌های زبان اردو، اعم از ساده و مرکب، دماغی می‌شوند. این خاصیت مصوت‌ها خاص زبان اردو است و در زبان فارسی مشاهده نمی‌شود.

۲- نشانه‌های فرعی یا زیر و زبری

دمیدگی (بالای نشانهٔ اصلی مانند /p^h/) — ^{h}

برگشتگی (زیر نشانهٔ اصلی مانند /ṛ/) — ˌ

دماغی (خیشومی) (بالای نشانهٔ اصلی مانند /õ/) — ˜

کشش (روبروی نشانهٔ اصلی /a:/): :

نشانهٔ واج نویسی / /

نشانهٔ آوانویسی [ ]

شکل عددی هفت

(بالای نشانهٔ اصلی برای نشان دادن برخی صامت‌ها مانند /č/) [ˇ]

از مقایسه صامت‌ها و مصوت‌های دو زبان فارسی و اردو (ارائه شده در جدول) به راحتی به این نکته پی می‌بریم که زبان فارسی فاقد بسیاری از صداهای زبان اردو

می‌باشد (که در جدول با نشانه - مشخص شده‌اند). این اختلاف به دلیل ویژگی‌های ممیز صداها در زبان اردو می‌باشد که عبارتنداز دمیدگی و برگشتگی در صامت‌ها و کشیدگی و مرکزی بودن در مصوت‌ها که در زبان فارسی امروزی به چشم نمی‌خورند (شایان ذکراست که در نگرشی تاریخی به زبان فارسی پی می‌بریم که برخی از این ویژگی‌ها در گذشته در زبان فارسی وجود داشتند لیکن در جریان تحول زبان فارسی در دوره‌های باستان و میانه از بین رفته‌اند. از آن جمله صداهای یای مجهول [e:] و واو مجهول [o:] و نیز [x^w] که در گذشته از اصوات اصلی زبان فارسی به شمار می‌آمدند ولی در فارسی امروز وجود ندارند. در حالی که همین صداها امروزه نیز در زبان اردو مشاهده می‌شوند).

نظام دستوری

نحو زبان اردو شباهت بسیاری به الگوی نحوی زبان فارسی و همچنین اکثر زبان‌های هندی دارد. بدین معنی که دارای نظم واژگانی s-o-v[1] است. باید بدانیم که تعداد مشخصه‌های نحوی مشترک دو زبان اردو و هندی، بیش از مشخصه‌های غیر مشترک آنهاست. طرح کلی مشخصه‌های نحوی عمومی اردو را می‌توان بدین صورت ارائه نمود.

شمار (مفرد و جمع)

کلیهٔ اسم‌های مفرد زبان اردو را می‌توان با استفاده از قوانین زبان هندی و با پیچیدگی‌های خاص آن زبان به صورت جمع تبدیل نمود و این عمل بدون توجه به بومی یا قرضی بودن واژه‌ها انجام می‌پذیرد. مانند:

:/ /bəs/ → bəs~e	/kita:b/→ /kita:b~e:/	/lərka:/ → /lərke~:/
اتوبوس‌ها ← اتوبوس	کتاب‌ها ← کتاب	پسرها ← پسر

1- Subject - Obgect - Verb

در این زمینه قواعد خاصی برای صورتهای جمع در زبان اردو وجود دارد که از حوزه بحث این مقاله خارج است و تنها نمونه‌هایی از آنها جهت آشنایی علاقمندان ذکر می‌شود که از آن جمله‌اند: تفاوت‌های صورت‌های جمع در اسم‌های مذکر و مؤنث و در حالت‌های فاعلی و غیر فاعلی در اردو. بدین معنا که اسامی مذکر مختوم به مصوت [a:] (الف) در حالت فاعلی متفاوت از اسامی مذکر مختوم به صامت‌ها جمع بسته می‌شوند و به همین گونه جمع اسامی مؤنث مختوم به مصوت [i:] متفاوت از جمع اسامی مختوم به صامت‌ها است (دکتر سبزواری، ص ۱۳). همانند:

	مذکر			مؤنث		
	فاعلی	غیرفاعلی		فاعلی	غیرفاعلی	
اردو:	مرد /m∂rd/	مرد /m∂rd/	مردون /m∂rdo/	کرسی /kursi:/	کرسیان /kursiya˜:/	کرسیون /kursiyo˜/
فارسی:	مرد	مردها/ مردان	مردها/ مردان	صندلی	صندلی‌ها	صندلی‌ها
اردو:	گھوڑا /gʰoṛa:/	گھوڑے /gʰoṛe/	گھوڑوں /gʰoṛo˜/	عورت /ʔ∂ur∂t/	عورتیں /ʔ∂ur∂te˜:/	عورتوں /ʔ∂ur∂to/
فارسی:	اسب	اسب‌ها/ اسبان	اسب‌ها/ اسبان	زن	زن‌ها/ زنان	زن‌ها/ زنان

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، قوانین جمع در زبان اردو به مراتب پیچیده‌تر از زبان فارسی است. که در این جا تنها نمونه‌ای از آنها ذکر شد.

البته در گفتار و نوشتار اردو اسم‌های فارسی و عربی را می‌توان براساس قوانین فارسی - عربی و بدون هیچ‌گونه تغییری به شکل جمع تبدیل کرد. مانند:

/kita:b/ → /kutub/ کتب ← کتاب	/mәsjid/→/mәsa:jid/ مساجد ← مسجد	/mәda:ris/→/mәdrisә/ مدارس ← مدرسه

جنس

هر اسم در زبان اردو دارای جنس مذکر یا مؤنث است. بنابراین در هر جملهٔ اردو، همانند هندی، فعل با توجه به شمار و جنس صرف می‌شود. مانند:

پسر می‌رود.
lərka: Ja:ta: he:

پسران می‌روند.
lərkc: Ja:te: he:

دختر می‌رود.
lərki: Ja:ti: he:

دختران می‌روند.
lərkiya: Ja:te: he:

همان‌گونه که در مثال‌های بالا آشکار است ویژگی جنس در صرف فعل در زبان فارسی بر خلاف اردو، نقشی ندارد.

ضمایر

ضمایر اردو و هندی یکسان هستند و دارای حالات مختلف فاعلی، اضافی و مفعولی (توجه داشته باشید که حالت در زبان فارسی امروزی ایران نشانه‌آوایی ندارد) برای آشنایی علاقمندان جدولی از حالات دستوری ضمیر در اردو همراه با معادل آنها در فارسی ارائه می‌کنیم.

حالت	اول شخص مفرد	دوم شخص مفرد	سوم شخص مفرد	اول شخص جمع	دوم شخص جمع	سوم شخص جمع
فاعلی	میں (من) میں نے (من)	تو (تو) تو نے (تو)	وہ (او) اس نے (او)	ہم (ما) ہم نے (ما)	تم، آپ (شما) تم، آپ نے (شما)	وہ (آنها) انھوں نے (آنها)
مفعولی	مجھےکو (به من) مجھے (به من)	تجھکو (به تو) تجھے (به تو)	اُس کو (به او) اُسے (به او)	ہم کو (به ما) ہمیں (به ما)	تم، آپ کو (به شما) تمہیں (به شما)	اُن کو (به آنها) اُنھیں (به آنها)
اضافی	میرا (مال من) میری (مال من) میر (مال من)	تیرا (مال تو) تیری (مال تو) تیرے (مال تو)	اُس کا (مال او) اُس کی (مال او) اُس کے (مال او)	ہمارا (مال ما) ہماری (مال ما) ہمارے (مال ما)	تمہارا (مال شما) تمہاری (مال شما) تمہارے (مال شما)	اُن کا (مال آنها) اُن کی (مال آنها) اُن کے (مال آنها)

همچنین انواع دیگر ضمیر از جمله:

ضمیر اشاره یه /ye/ (این)؛ یهی /yehi:/ (همین)؛ وه /vo/ (آن) ....

ضمیرپرسشی کِس کا /kis ka:/ (مال کی، مال چه کسی) ؛ کِس سے kis/:se/ (ازکی، ازچه کسی)

ضمیر نامشخص کوئی /ko?i:/ (کسی،شخصی،برخی) ؛ تهور /tora:/ (کمی) ؛ و....

ضمیر متقابل ایک دوسرے /e:k du:sre:/ (همدیگر،یکدیگر) ؛

ایک دوجهے /e:k du:jʰe:/ (همدیگر/یکدیگر)

در اردو و فارسی مشاهده می‌شوند که در آنها اردو از ضمایر و قواعد خاص زبان هندی تبعیت می‌کند.

افعال

کلیهٔ جملات اردو اجباراً دارای فعل هندی هستند. حتی اگر فعل فارسی بکار برده شود، ابتدا به صورت هندی درآورده می‌شود. بسیاری از افعال فارسی بدین ترتیب هندی شده‌اند. مانند:

/tašrifavardan/ → /tƏšri:fla:na:/

فعل فارسی: تشریف آوردن فعل هندی

/nušidan/ → /noškƏrna:/

فعل فارسی: نوشیدن فعل هندی

حروف تعریف

همانند هندی، حروف تعریف معین و نامعین کاملاً مشخصی در اردو به چشم نمی‌خورد. البته شباهت‌هایی با فارسی دارد اما برای مثال نشانهٔ نکرده «ی» /ye/ در اردو وجود ندارد. به جز مشخصه‌های کلی ذکر شده، اردو دارای دو مشخصهٔ نحوی فارسی یعنی «عطف» /Ətf/ و «اضافه» /iza:fƏt/ نیز هست.

«عطف»: حرف ربطی است که به جای حرف ربط «اور» /o:r/ اردو بکار برده می‌شود. زمانی که «عطف» به عنوان حرف ربط بین دو واژه بکار برده شود، صدای

/o/ در انتهای واژهٔ اول افزوده می‌گردد. مانند:

dil o:r dima:q → dilo dima:q

(دل و دماغ)

rənǰ o:r qəm → ranǰo qəm

(رنج و غم)

ǰa:n o:r dil → ǰa:no dil

(جان و دل)

a:b o:r da:nə → a:bo da:nə

(آب و دانه)

در هر حال باید توجه داشت که «عطف» را تنها بین دو واژهٔ فارسی و یا واژه‌های فارسی و عربی می‌توان بکار برد.

«اضافه»: گاهی علامت اضافه فارسی یعنی کسرهٔ اضافه /c/ به جای حروف اضافهٔ اردو یعنی ,/ki:/,/ka:/e:/ بکار برده می‌شود. در این صورت صدای /e:/ به دنبال واژهٔ اول افزوده می‌گردد. یکی دیگر از ویژگی‌های «اضافه»، معکوس کردن ترتیب واژه‌هاست. مانند.:

dil ka: dərd → diarde: dil

(درد دل)

qəm ki: ša:m → ša:me: qəm

(شامِ (شبِ) غم)

zəba:n ke: əlfa:z → əlfa:ze: zəba:n

(الفاظ زبان)

لازم به ذکر است که هیچ اجباری برای کاربرد «عطف» و «اضافه» در اردو نیست و بسته به خواست گوینده یا نویسندهٔ زبان است. البته گرایش جدید بر آن است که تا حد امکان از کاربرد «عطف» و «اضافه» در اردو خودداری شود. امروزه این

حروف بیشتر در اشعار بکار برده می‌شوند.

آن چه در این جا باید مورد توجه قرار گیرد آن است که دو زبان اردو و فارسی از لحاظ ساخت جمله با یکدیگر تشابهات بسیار دارند. لیکن از لحاظ اجزای سازنده جمله به دلیل تأثیرپذیری زبان اردو از هندی تفاوت‌های اساسی میان آنها به چشم می‌خورد که لازم است به دقت مورد توجه قرار گیرد.

نظام واژگانی

بخش عمدهٔ واژگان اردو از واژه‌های بومی تشکیل یافته است. با توجه به محاسبه‌ای که در اوایل قرن بیستم به انجام رسیده، اردو تقریباً از پنجاه و پنج هزار واژهٔ بومی و قرضی تشکیل شده است. براساس این محاسبه، تجزیهٔ کامل واژگان اردو را می‌توان به صورت زیر نمایش داد:

هندی	۲۱۶۴۴
اردو	۱۷۵۰۵

(واژه‌های مرکب ساخته شده از افزودن واژه‌های زبانهای دیگر به واژه‌های هندی)

عربی	۷۵۸۴
فارسی	۶۰۴۱
سانسکریت	۵۵۴
انگلیسی	۵۰۰
دیگر زبانها	۱۸۱
جمع	۵۴۰۰۹

این اطلاعات حدود یک قرن پیش گردآوری شده‌اند و تا به امروز تغییرات چشمگیری یافته‌اند. شمار واژه‌های بومی افزایش یافته است. ارتباطات نزدیک با کشورهای غربی تأثیرات زیادی را بر کشورهای در حال توسعه برجای گذاشته است. بنابراین در اردو نیز عقاید و مفاهیم جدید غربی با اسامی تازه داخل شده‌اند.

به این ترتیب قرض واژگانی از غرب هم به صورت مفهومی و به صورت واژگانی بوده است. این سبب افزایش شمار واژگان قرضی از انگلیسی شده است. از طرف دیگر، امکان قرض‌گیری از زبان‌های دیگری همچون فارسی، عربی و سانسکریت به مراتب محدودتر گشته است چرا که زبان‌های یاد شده جزو زبان‌های باستانی کشور محسوب می‌شوند (ر.ک: ص ۹۹).

از آن جا که هدف از این قسمت آشنایی فارسی زبانان با نظام واژگانی یا ساختواژه زبان اردو و بالعکس آشنایی اردو زبانان با نظام واژگانی زبان فارسی است. بنابراین به طور خلاصه به بیان برخی ویژگی‌های این نظام در دو زبان فارسی و اردو می‌پردازیم.

برای بررسی ساختواژه هر زبان لازم است تجزیه واژه‌های آن زبان به بخش‌های با معنای کوچک‌تر مورد بررسی قرار گیرد. بر این پایه به واژه‌هایی که به بخش‌های با معنای کوچک‌تر تجزیه‌پذیر نیستند و تنها از یک تکواژه تشکیل می‌شوند واژه ساده گفته می‌شود. مانند نمونه‌های:

فارسی	زمین	شفا	مرد
اردو	زمین	شفا	مرد
	/zəmi:n/	/šəfa:/	/mərd/

و واژه‌هایی که از و تکواژه یا بیشتر ساخته شده‌اند، در فارسی وارد و در یکی از دسته‌ای سه گانه ساخت واژه قرار می‌گیرند: واژه مرکب، واژه مشتق، واژه تصریفی در این جا بدون پرداختن به جزییات نمونه‌هایی چند ذکر می‌شوند.

واژه مرکب	فارسی اردو	سال به سال سال سال /sa:l sa:l/	گاه‌گاهی کبهی کبهی /k∂b^{h}i: k∂b^{h}i:/	ای کاش اےکاش /?e: ka:š/
واژه مرکب	فارسی اردو	پایتخت یاےتخت /pa: ?e:t∂xt/	مالدار مالدار /ma:lda:r/	خداحافظ خداحافظ /xuda:hafiz/
واژه مشتق	فارسی اردو	با خدا با خدا /ba:xuda:/	بی‌وفا بےوفا /be:v∂fa:/	برعکس برعکس /b∂r∂ks/
واژه مشتق	فارسی اردو	گلزار گلزار /gulza:r/	بازیگر بازیگر /ba:zi:g∂r/	مزدور مزدور /m∂zdu:r/

همان‌گونه که از مثال‌های ارائه شده آشکار است از لحاظ ساخت‌واژی میان فارسی و اردو شباهت‌های بسیاری وجود دارد (در این جا سعی بر آن بوده که واژه‌های مشترک دو زبان به کار گرفته شود تا ارتباط واژگانی دو زبان برای خوانندگان آشکارتر گردد). البته از اختلافات دو زبان در این زمینه نیز نباید غافل ماند.

نظام نوشتاری

بانگاهی بر زبان‌های گوناگون و نظام‌های نوشتاری آنها مشخص می‌گردد که خط بخشی تفکیک‌ناپذیر از زبان نیست، بلکه از خارج از زبان برای آن ساخته و یا اقتباس می‌شود. بنابراین، خط یک زبان الزاماً کارت هویتی برای آن زبان محسوب نمی‌شود. از طرف دیگر، یک خط خاص اغلب ممکن است با چندین زبان در دنیا، بدون توجه به ارتباط وراثتی و یا نزدیکی جغرافیایی آنها، بکار برده شود.

زبان‌های خواهر منشعب شده از یک زبان مادر ممکن است رسم‌الخط یکسان داشته و یا نداشته باشد. بدین معنی که خط یکسان می‌تواند برای زبان‌های غیر مرتبط با هم بکار برده شوند. برای نمونه خط عربی، علاوه بر عربی برای فارسی نیز بکار برده می‌شود اما از طرفی زبان‌های بسیار نزدیک و مرتبط می‌توانند دارای رسم‌الخط‌های گوناگونی باشند.

برای مثال هندی و اردو؛ که با وجود ارتباط بسیار نزدیک به ترتیب دارای رسم‌الخط‌های متفاوت نقری[1]، و فاری - عربی هستند. علاوه بر اردو زبان‌های هندی دیگری هم چون سندی[2]، پنجابی[3] وکشمیری[4] هم از رسم‌الخط فارسی - عربی استفاده می‌کنند.

نظام نوشتاری فارسی از ویژگی خاصی برخوردار است که تا حدود زیادی استفاده از آن را برای زبان‌های گوناگون تسهیل می‌کند. این ویژگی خط فارسی (به عبارتی عربی) همان است که این خط بسیاری از صامت‌های زبان را با استفاده از شماری نقطه در بالا یا پایین شکل اصلی از یکدیگر متمایز می‌سازد. بنابراین به راحتی می‌توان نشانه‌های جدیدی را با بکار بردن الگوهای نقطه‌گذاری خط بر روی یکی از شکل‌های اصلی، اختراع نمود.

الگوی اصلی خط فارسی تقریباً در تمام محدودهٔ گسترش آن یکسان باقی می‌ماند. هیچ حرف یا شکل اصلی از رسم‌الخط اصلی اولیه حذف نگردیده، چرا که واژه‌های قرضی، البته با چند استثناء به صورتی همگانی به همان صورت اصلی آنها هجی می‌شوند.

منشاء خط فارسی - عربی از الفبای عربی می‌باشد، که توصیف مختصری از آن را در این جا ارائه می‌کنیم. خط فارسی به شکل سر هم به کار برده می‌شود. بدین

1- Nagari
2- Sindhi
3- Panjabi
4- Kashmiri

معنی که حروف هر واژه به یکدیگر متصل می‌گردند. همچنین فاقد حروف بزرگ است. تمامی حروف الفبای فارسی به استثنای «الف» (اولین حرف الفبا) عمدتاً به صورت صامت به کار برده می‌شوند. در این خط هیچ نشانهٔ الفبایی برای مصوت‌های کوتاه /ə/، ɩ و /ʋ/ زبان اردو وجود ندارد. اما علائم زیر و زبری بر رو یا زیر حروف براین نشان دادن این مصوت‌ها به کار برده میش ود. ویژگی دیگر خط فارسی نوشته شدن آن از راست به چپ است.

در واقع زمانی که زبان اردو حیات خود را آغاز کرد تمام کارهای نوشتاری در دفاتر دولتی و دیگر مراکز با الفبای فارسی انجام می‌شد، بنابراین حروف اردو از فارسی گرفته شد.

البته برای صداهای جدیدی که در زبان فارسی نبود، ولی در هندی رواج داشت، حروف و علایم تازه‌ای معمول شد.

در حقیقت در الفبای اردو دو دسته حروف مورد استفاده واقع می‌شوند: فارسی و عربی.

تمامی ۳۳ حرف الفبای فارسی (به همراه همزه ۳۳ حرف) در اردو استفاده می‌شوند. همان‌گونه که می‌دانیم حروف الفبای فارسی عبارتند از:

الف،ء ب پ ت ث ج چ ح خ د ذ ر ز ژ س ش ص ض ط ظ ع
غ ف ق ک گ ل م ن و ه ی

از بین ۳۳ حرف ذکر شده، حروف زیر از عربی گرفته شده است، بنابراین گاهی با عنوان «حروف عربی» به آنها اشاره می‌شود.

ث ح ذ ص ض ط ظ ع ق

چهار حرف پ چ ژ گ در عربی وجود ندارد و «حروف فارسی» نامیده می‌شود. با کنار گذاشتن ۹ حرف عربی که ذکر شد، ۲۴ حرف باقی می‌ماند که از بین آنها صدای حروف زیر در زبان هندی وجود ندارد.

خ ز ژ غ ف ق

۱۸ حرف باقیماندهٔ الفبا در هندی و فارسی هر دو معمولند که می توان آنها را «حروف اصلی» اردو نامید. در زبان هندی نیز، ۱۴ صدا وجود دارد که معادل‌های فارسی در برابر آنها وجود ندارد. این صداها شامل ۳ همخوان (صامت) ساده یعنی: (ٹ ڈ ڑ) که از ریشهٔ زبان‌های سانسکریت هستند و دارای ویژگی «برگشتگی» و ۱۱ همخوان دمیدهٔ (به گفته‌ای «مرکب») زیر می شوند:

بھ پھ تھ ٹھ جھ چھ ڈھ دھ ڑھ کھ گھ

بنابر آنچه برشمرده شد در الفبای اردو ۴۷ حرف وجود دارد. البته گروهی بر این اعتقادند که سه حرف دیگر یعنی:

ھ دو چشمی — ے یای مجهول (با صدای e:) — ں نون غنه‌ای (نون بدون نقطه) در اصل نون بی‌صدا

را نیز باید جزو حروف اصلی به شمار آورد. که اگر اینها را نیز در فهرست حروف الفبامحسوب کنیم شمار حروف الفبایی اردو به ۵۰ حرف می‌رسد. نون غنه‌ای (یابی‌صدا) و یای مجهول (ے) در اردو زیاد بکار برده می‌شود.

(Edward John, The self urdu teacher, P.5)

				ا				
ب	بھ	پ	پھ	ت	تھ	ٹ	ٹھ	ث
ج	جھ	چ	چھ	ح	خ	د	دھ	ڈ
ڈھ	ذ	ر	ڑ	ڑھ	ز	ژ	س	ش
ص	ض	ط	ظ	ع	غ	ف	ق	ک
کھ	گ	گھ	ل	م	ن	ں	و	ھ
			ه	ی	ے			

جمعی مانند رادیو، تلویزیون، فیلمها و تئاتر در هندوستان، پاکستان و حتی دیگر کشورها بکار گرفته می‌شود و اهمیت زبان اردو در جهان امروز و نیازهای ارتباطی سخنگویان، لزوم آشنایی و فراگیری زبان اردو را برای فارسی زبانان آشکار می‌سازد. به همین نسبت نیز نباید از اهمیت زبان فارسی در جهان و لزوم آموزش زبان فارسی به اردو زبانان غافل ماند. بهترین راه نیل به این هدف توجه به اختلافات دو زبان فارسی و اردو به همراه مقایسه نظام‌های اصلی دو زبان است. اینجانب نگارنده امیدوار است که نتایج تحقیقات ارائه شده در این زمینه سبب ایجاد انگیزه قوی در علاقمندان گردد تا مطالب ارائه شده را دنبال نمایند.

منابع

سبزواری، شوکت. *اردو لسانیات*. ایجوکیشنل بُک هاوس علی گره اله‌آباد (-).

کامران مقدم، شهیندخت. فرهنگ مختصر اردو - فارسی، (چاپ اول) تهران: چاپخانه گلشن، (۱۳۶۴).

میردهقان فراشاه، میهن‌ناز. *آموزش زبان فارسی به اردوزبانان و زبان اردو به فارسی‌زبانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی (دانشگاه فردوسی مشهد). (۱۳۷۸).

parvez, Aslam. *The adaptation of the Perso-Arbic script for Urdu*, *Penjabi, and Sindhi*, New Delhi, Monumental Publishers,1996.

John, Edward. *The Self Urdu teacher*. New Delhi, Asian Educati onal Services, 1991.

زهرا میرزا

سیستم حالت[۱] در زبان فارسی ارامنه

چکیده

یادگیری مقولات کارکردی، یکی از موارد مطرح در فراگیری زبان دوم به شمار می‌آید که به عنوان پارامتری جدید در زبان مقصد خودنمایی می‌کند و مقاله حاضر روند فراگیری سیستم حالت را در زبان فارسی گویشوران ارمنی ساکن ایران (اصفهان) در چارچوب نظری دستور جهانشمول و نظریهٔ اصول پارامتر بررسی می‌کند. سعی در به محک گذاشتن فرضیهٔ بلوغ دارد.

۱ـ نظریهٔ اصول و پارامترها[۲] و فراگیری زبان دوم[۳]

این مقاله که به چگونگی فراگیری زبان فارسی گویشوران ارمنی می‌پردازد در و چارچوب نظریهٔ اصول و پارامترها ، که (Chomsky 1981,1982,1986,1991) برنامهٔ

1.Case system

2. Principles and Parameters Theory (PPT)

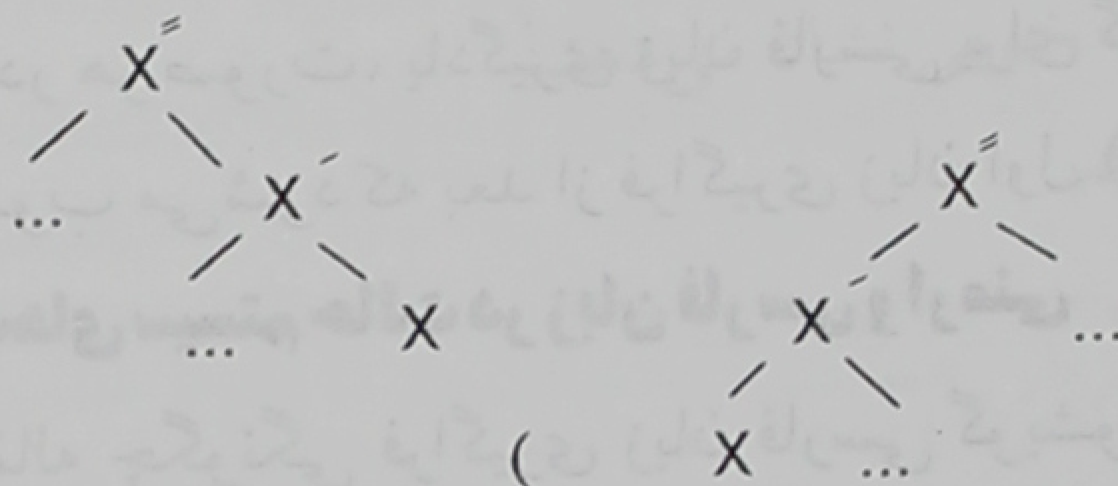
کمینگی (۱) پارامترهاست. Chomsky, 1993دیدگاهی جدید در چارچوب اصول و قرار دارد. از آنجایی که این نظریات جدید بوده و اخیراً در سطح گسترده‌ای مطرح شده‌اند، توضیح مختصری دربارهٔ اصول و ویژگی‌های آنها در اینجا بیان می‌شود.

نظریهٔ اصول و پارامترها در صدد کشف توانایی انسان برای فراگیری زبان و پیچیدگی توانش (۲) زبانی سخنگویان بومی زبان است. این نظریه، بر این باور است که برخی جنبه‌های دانش زبانی (۳) انسان ذاتی است؛ یعنی به طور ژنتیکی در انسان تعیین شده است. یکنواختی و یکسانی روند فراگیری زبان اول در کودکان و همچنین سرعت فرایند یادگیری، یکی از شواهدی است که زبان‌شناسان را به سمت فرضیه ذاتی بودن استعداد یادگیری زبان سوق می‌دهد. از طرف دیگر، دانش زبانی انسان بسیار بیش‌تر از حدی است که بتواند در اثر برخورد با اطلاعات زبانی در دسترس ایجاد شود، به عبارت، دیگر فرد قادر به درک و تولید جملاتی است که در گذشته هرگز با آنها برخورد نداشته است. آن بخشی از دانش زبانی که به تعبیر زبانشناسان "ذاتی و بیولوژیکی" خوانده می‌شود، دستور جهانشمول (۴) نامیده می‌شود. بر این اساس نخستین مرحلهٔ فراگیری زبان با دستور جهانشمول آغاز می‌گردد (مرحلهٔ ابتدایی (۵)) که در همان بچگی تحت تأثیر تغییراتی قرار می‌گیرد. این تغییرات نتیجهٔ برخورد با اطلاعات زبانی و به دست آوردن تجربیات زبانی می‌باشد که فراگیری را به سطح ثابت‌تری می‌رساند. فرضیهٔ دستور جهانشمول و نظریهٔ اصول و پارامترها، فراگیری زبان دوم را نیز در برمی‌گیرد. بدین صورت که فراگیری زبان دوم را فراگیری گروهی پارامتر (۶) می‌داند که در زبان دوم نسبت به زبان اول یادگیرنده متفاوت است. یعنی یادگیرنده هنگام یادگیری زبان نیاز

---

1. Minimalist Program (MP)
2. Competence
3. Linguistic Knowledge
4. Universal Grammar (UG)
5. Initial State (So)
6. Parameter

به آموختن دوبارۀ اصول [۱] ندارد چون این اصول در همۀ زبان‌ها یکسانند (به طور مثال: وجود سر [۲] در همۀ گروه‌های دستوری یکی از اصول جهانی است. فعل در و گروه فعلی، اسم در گروه اسمی و... XP ---> X,YP) تنها یادگیری پارامترها اهمیت دارد (مثلاً مکان سر در گروه‌ها از زبانی به زبان دیگر متفاوت است، مثلاً در زبان انگلیسی سر ابتدا[۳]است:



X در حالی که در زبان کره‌ای سر، در انتها[۴] است.

یکی از نظریاتی که بر پایۀ تئوری اصول و پارامترها در مورد یادگیری زبان دوم مطرح است، فرضیه بلوغ[۵] می‌باشد که اسمیت و تسیمپلی [۶] آن را مطرح کرده‌اند. آنها بر این باورند که در یادگیری مقولات کارکردی، بعد از اینکه ارزش‌های پارامتری[۷] برای یک بار معین شدند (در یادگیری زبان اول)، دیگر امکان تعیین دوباره آنها وجود نخواهد داشت.این ایده که بر فرضیۀ دوران بحرانی [۸] متکی است یادگیری زبان را تنها در سنین قبل از بلوغ ممکن می‌داند. این مقاله سعی دارد تا با بررسی روند یادگیری سیستم حالت در زبان فارسی ارامنه، اعتبار نظریۀ بلوغ را زیر سؤال ببرد. به این ترتیب که، آیا صرف مواجهه با زبان دوم در سنین قبل از بلوغ، متضمن یادگیری کامل آن می‌باشد یا نه؟

---

1. Principles
2. Head
3. Head-First
4. Head- Last
5. Maturational Hypothesis
6. Smith and Tsimpli.1995
7. Parametric Values
8. Critical Period

یادگیری زبان فارسی برای ارمنی زبانان ساکن ایران (اصفهان) معمولاً بعد از فراگیری زبان ارمنی و در اکثر موارد قبل از شروع تحصیلات ابتدایی صورت می‌گیرد. یعنی بسیاری از نمونه‌ها مورد مطالعه از سنین قبل از دبستان با زبان فارسی مواجه می‌شوند. البته در موارد اندکی هم، که ساکن روستاهای اطراف شهر بوده و در بزرگسالی به اصفهان مهاجرت کرده‌اند، این فراگیری مربوط به سنین بعد از بلوغ می‌شود. در هر صورت، یادگیری زبان فارسی برای گویشوران ارمنی، یادگیری زبان دوم محسوب می‌شود که بعد از فراگیری زبان اول (ارمنی) رخ می‌دهد.

۲-تفاوت‌های سیستم حالت در زبان فارسی و ارمنی

این مقاله چگونگی فراگیری زبان فارسی گویشوران ارمنی را بررسی می‌کند. بدین منظور، با دقت و توجه بر روی دستور این دو زبان و ویژگی‌های دستوری آنها، موارد تفاوت را می‌یابد و بر آنها متمرکز می‌شود. یکی از موارد تفاوت بین زبان ارمنی و زبان فارسی، یکسان نبودن سیستم حالت در آنهاست. برای روشن‌تر شدن موضوع، ویژگی‌های این مقوله کارکردی [۱] را مورد بررسی و توصیف قرار می‌دهیم:

۱-۲-حالت فاعلی[۲]

حالت فاعلی یکی از موارد مورد نظر است که در زبان ارمنی با تکواژه‌های /∂-/ و /n-/ نشان داده می‌شود. بدین صورت که بعد از اسامی مختوم به صامت [۳]، تکواژ /∂-/ و بعد از اسامی مختوم به مصوت، تکواژ /n-/ می‌آید:

1- $\frac{\text{Panuš-}\partial}{\text{Nom.C.}}$ als glrk-∂ gardač/

آنوش این را کتاب خواند

2- $\frac{\text{PaLI-n.}}{\text{Nom.C.}}$ als girk-∂ gardač/

علی این را کتاب خواند

1.Functional Category

2. Nominative Case (Nom.C)

3.Consonant

بدین ترتیب، تمام اسامی در حالت فاعلی ملزم به داشتن یک از تکواژهای / ə- / یا /n-/ می‌باشند.

در زبان فارسی وضع بر این منوال نیست. حالت فاعلی در زبان فارسی مشخصهٔ ظاهری خاصی ندارد و با هیچ تکواژی همراه نمی‌شود و تنها مقدم بودن در جمله و یا آهنگ جمله است که به شناسایی آن کمک می‌کند. جملات "۳" و "۴" که ترجمهٔ جملات بالاست این تفاوت را به خوبی نشان می‌دهد:

۳- آنوش این کتاب را خواند.

۴- علی این کتاب را خواند.

۲-۲- حالت مفعولی [۱]

علاوه بر حالت فاعلی، یکی دیگر از مقولاتی که این مقاله به بررسی آن می‌پردازد، حالت مفعولی است. مفعول در زبان ارمنی به دو گروه تقسیم می‌شود: مفعول صریح [۲] و مفعول غیر صریح [۳]

۱-۲-۲- حالت مفعول صریح

در زبان ارمنی مفعول صریح نیز همانند فاعل با دو تکواژ متفاوت / ə- / یا /-ln/ نشان داده می‌شود. اسامی جاندار در حالت مفعولی با تکواژ /-ln/ و اسامی بی جان با تکواژ / ə- / همراه می‌شوند:

5- /Palls-ə (Nom.C.) elham-ln (Acc.C.) vazečreč/

آلیس الهام را دواند

6- /vazrlg-ə (Nom.C.) Pučlk-ə (Acc.C.) baytečreč/

وازریک بادکنک را ترکاند

همان‌طور که در جملهٔ "۶" مشخص است، تکواژ همراه با کلمهٔ مفعول

1-Accusative Case

2. Accusative Case (Acc.C)

3. Dative Case (Dat.c.)

(/vazrig- ə /) است که شبیه به تکواژ آخر در کلمهٔ فاعل (/ ə -/) (/Pučlk- ə/ /) می‌باشد، یعنی صورت آوایی فاعل و مفعول بی جان از نظر ساختواژی یکسان است.

در زبان فارسی نیز حالت مفعولی صریح با تکواژ "را"(/ra/) همراه است که در مورد تمام اسامی چه بی‌جان و چه جاندار [۱] کاربرد دارد.

۷- امیر غذا را خورد.

۸- در را بستم.

تکواژ "را"، که بیانگر حالت مفعولی در زبان فارسی است، تحت تأثیر بافت [۲] و شرایط تولید قرار گرفته و در محاوره و گفت و گوهای عادی‌تر به صورت مخفف "ر" (/ro/) و "ُ" (/o/) در می آید:

۹) امیر غذا رو خورد. (/Pæmir yæza ro xord)

۱۰) درُ بسَم. -(/dær-o bæssæm/)

که در حالت دوم همانند تکواژ / ə - / موجود در ارمنی، به کلمهٔ مورد نظر می‌چسبد. ولی تکواژهای / ə- / و /In-/ که نشان دهندهٔ حالت مفعولی در زبان ارمنی هستند، تحت تأثیر محیط قرار نگرفته و در تمام شرایط (رسمی و غیر رسمی [۳]) به یک صورت ادا می‌شوند.

نکته قابل توجه در این قسمت این است که چه در زبان فارسی و چه در زبان ارمنی، حالت مفعولی نحوی که نشان دهندهٔ ارتقای [۴] مفعول است فقط در مورد مفعول‌هایی صدق می‌کند که معین [۵] باشند و چنانچه مفعول اسم جنس [۶] باشد ارتقای مفعول صورت نمی‌گیرد. یعنی به جای داشتن حالت مفعولی نحوی، حالت

---

1. Inanimate and animate
2. Context
3. Formal and Informal
4. Raising
5. Specific
6. Generic

ذاتی [۱] دارد. اسم، این حالت را مستقیماً از خود فعل و در جایگاه اقماری[۲]، مفعول که متمم فعل می‌باشد، دریافت می‌کند:

۱۱) علی به حسن کتاب داد.

۱۲) علی کتاب را به حسن داد.

13- /mahmud-∂ hasan -In gIrk deveč/

14- /mahmud-∂ als gIrk-∂ deveč hasan -In/

۲-۲-۲ حالت مفعول غیر صریح

مفعول غیر صریح در زبان ارمنی همانند بقیهٔ حالت‌ها، با تکواژ خاصی همراه است که آن تکواژ /In-/ می‌باشد:

15- /hasan -∂ $\frac{\text{hamid-In}}{\text{Acc.C.}}$ $\frac{\text{navId-In}}{\text{Dat.C}}$ čulč deveč/

حسن حمید را به نوید نشان داد

16- /behnam -∂ $\frac{\text{negar-∂}}{\text{Acc.C.}}$ $\frac{\text{bad-In}}{\text{Dat.C}}$ xepeč/

بهنام عکس را به دیوار زد

17-/ behnam -∂ als $\frac{\text{J̌aqlk-∂}}{\text{Acc.C.}}$ navIreč $\frac{\text{Pahmad -In}}{\text{Dat.C.}}$/

بهنام این گل را هدیه کرد به احمد

همان طورکه جملات بالا نشان می‌دهد زبان ارمنی علاوه بر این مطابقه نحوی مفعول صریح [۳]، مطابقه مفعولی دیگری را نیز شامل می‌شود که مطابقه نحوی مفعول غیر صریح [۴] است و از این جهت زبان، ارمنی شبیه زبان آلمانی می‌باشد. برای این کار، مفعول غیر صریح از جایگاه اقماری خود خارج می‌شود و در محل

1.Inherent Case　　2. Argumental

3.Object Agreement (Agrop)　　4.Indirect Object Agreement

مخصصه [۱] این مطابقه، حالت خود را با فعل کنترل می‌کند، به همین جهت، در این زبان برای نشان دادن مفعول غیر صریح که نقش بهره‌پذیر [۲] دارد از حروف اضافه استفاده نمی‌شود. در حالی که در زبان فارسی مطابقهٔ نحوی مفعول غیرصریح وجود ندارد؛ در نتیجه، مفعول غیر صریح حالت خود را که ذاتی است به واسطه یک حرف اضافه دریافت می‌کند.

۱۸- حمید کتاب را به حسن داد.

۱۹- بهنام آرش را به امیر معرفی کرد.

با توجه به موارد بالا می‌توان نتیجه گرفت که زبان فارسی و زبان ارمنی در مطابقه مفعول صریح تفاوت پارامتریک ندارند؛ در حالی که در مطابقه مفعول غیر صریح کاملاً متفاوت‌اند. زبان فارسی فاقد مقولهٔ کارکردی مطابقهٔ مفعول غیر صریح است؛ در صورتی که در زبان ارمنی این مقوله وجود دارد، لذا انتظار ما این است که گویشوران ارمنی هنگام یادگیری زبان فارسی، مقولهٔ کارکردی مطابقهٔ مفعول صریح را به راحتی فرا بگیرند ولی در یادگیری عدم استفاده از مطابقهٔ مفعولی غیر صریح مشکل داشته باشند. به علاوه براساس نظریهٔ بلوغ و از آنجا که بیش‌تر ارامنه در سنین قبل از بلوغ با زبان فارسی رو به رو می‌شوند، یادگیری نهایی این تفاوتِ پارامتریک نباید غیر ممکن باشد.

۳ـ نحوهٔ جمع آوری اطلاعات

برای انجام این پژوهش در ابتدا لازم بود تا آشنایی، هر چند مختصر، با زبان ارمنی و دستور آن حاصل شود. بدین منظور، جملات زیادی در اختیار تعدادی از گویشوران ارمنی قرار گرفت تا آنها را به زبان ارمنی ترجمه کنند. به دلیل آشنا نبودن با خط و زبان ارمنی، مجبور بودند تا با افراد به طور مستقیم تماس برقرار کنند و جملات به دست آمده را واج نویسی نمایند. بعد از این مرحله، جملات مورد

1. Specifier
2. Benefactive

تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا شناختی نسبی از دستور زبان ارمنی و مقولات کارکردی موجود در آن حاصل شود، بعد از این تجزیه و تحلیل مقدماتی، مقایسه‌ای نسبی بین دستور این زبان و زبان فارسی صورت گرفت و با توجه به اطلاعات به دست آمده، تفاوت‌هایی بین آنها جلوه‌گر شد. برای اطمینان بیش‌تر، دوباره تعدادی جملهٔ جدید با توجه به موارد مورد نظر، آماده و در اختیار گویشوران ارمنی قرار گرفت. با مطالعه و تجزیه و تحلیل دوبارهٔ جملات تولید شده نسبت به وجود تفاوت‌های مذکور اطمینان حاصل شد. تفاوت‌های موجود بین این دو زبان، ما را بر آن داشت تا به نحوهٔ زبان آموزی ارامنه هنگام یادگیری زبان فارسی توجه بیش‌تری کنیم.

برای این کار، تست‌های آماده شده را در اختیار گویشوران ارمنی قرار دادیم، ولی این بار افراد به چهار گروه مجزا تقسیم می‌شدند. گروه اول، افرادی با تحصیلات بسیار کم یا به طور کلی فاقد تحصیلات و آموزش به زبان فارسی بودند که زبان فارسی را صرفاً از طریق برخورد با گویشوران فارسی یاد گرفته بوده‌اند. گروه دوم، دبستانی‌هایی بودند که در دبستان‌های مخصوص ارامنه درس می‌خوانند. گروه سوم، نیز از بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های مخصوص ارامنه انتخاب شدند و گروه چهارم، شامل تحصیلکرده‌هایی می‌شد که یا در حال گذراندن سطوح دانشگاهی بوده یا قبلاً فارغ‌التحصیل شده‌اند. تست‌ها در اختیار گویشوران فارسی نیز قرار گرفت تا نتایج آنها که به عنوان گروه پنجم یا گروه شاهد محسوب می‌شوند مورد استفاده قرار گیرد. گروه‌های مورد سؤال، شامل هر دو جنس (زن و مرد) است که به طور تصادفی انتخاب شده‌اند.

به منظور تهیهٔ تست نهایی، بعد از مشخص شدن چارچوب کار، تستی آماده شد که با توجه به جملات به دست آمده قبلی، شامل موارد متعددی از حالت‌های مفعول صریح و مفعول غیرصریح بود.

بدین ترتیب دفترچه هایی با ۱۰۰ برگ و ۱۰۰ جمله تهیه شد تا هر کدام در

اختیار یک نفر قرار بگیرد. این بار نحوهٔ تست‌گیری و اجرای آن با دفعات قبلی متفاوت بود، بدین صورت که جملات به زبان فارسی و بسیار کوتاه تهیه می‌شد و گویشوران ارمنی تنها باید درستی یا نادرستی جملات را تشخیص می‌دادند. اگر در موردی فرد قضاوت می‌کرد که جمله نادرست است از او خواسته می‌شد تا صورت درست آن را تولید نماید. افراد نه تنها جملات را تک تک و به طور جداگانه در هر برگ در مقابل خود داشتند، بلکه هر کدام از آن جملات به ترتیب برای آنها خوانده می‌شد تا از هر گونه تأثیر اشتباه تن و آهنگ کلام (ناشی از خواندن شخصی) جلوگیری شود. در حقیقت این تست‌ها، علاوه بر امتحان میزان تشخیص و قضاوت افراد در مورد درستی یا نادرستی جملات تولید شدهٔ قبلی، میزان توانایی آنها را در تولید جملات صحیح نیز مورد ارزیابی قرار می‌داد.

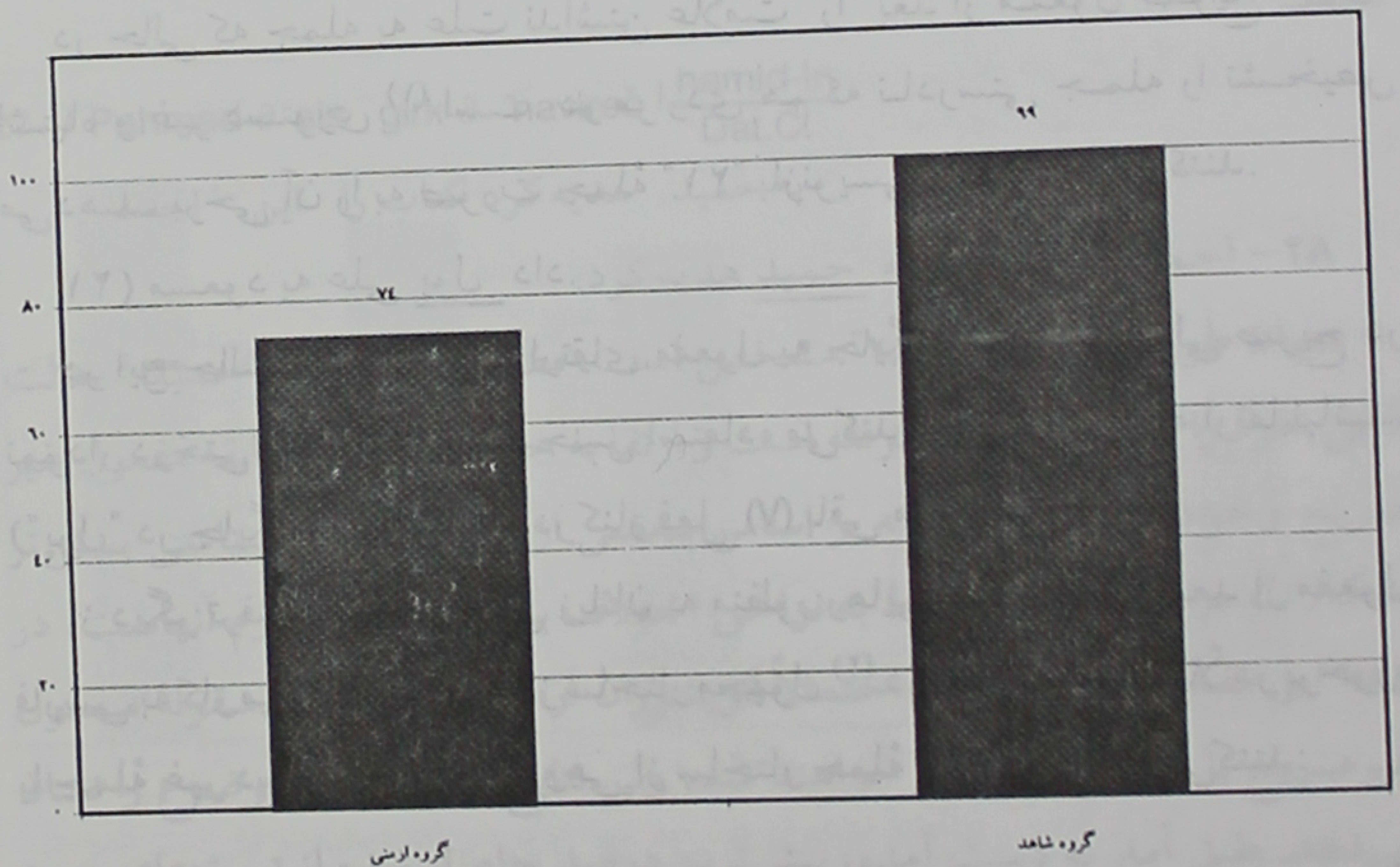
بعد از جمع آوری اطلاعات از منابع گوناگون، نوبت به تصحیح تست‌ها رسید. نحوهٔ تصحیح بدین صورت بود که در مورد جملات درست، قضاوت درست یک امتیاز داده می‌شد. در حالی که قضاوت نادرست و قضاوت مورد تردید هیچ امتیازی نمی‌گرفت. در مورد جملات نادرست هم، به قضاوت درست یک امتیاز، قضاوت نادرست هیچ امتیاز و قضاوت مورد تردید نیم امتیاز تعلق می‌گرفت. البته در برخی از موارد که پاسخ‌ها ناشی از عدم درک صحیح جمله به نظر می‌رسید، با توجه به بی ربط بودن جواب، جمله مورد نظر از فهرست کلی جملات حذف می‌شد. بعد از تصحیح و نمره گذاری سؤال‌ها، مرحله آمارگیری فرا رسید که این کار توسط کامپیوتر و برنامه (Spss) صورت گرفت. بدین ترتیب که نمرهٔ هر فرد و درصد کلی آن به طور جداگانه حساب می‌شد و در آخر هم درصد گروه افراد هر طبقه و تمامی افراد به طور کلی تعیین می‌گردید. همچنین از هر گروه از سؤال‌های تست که بر اساس مقوله‌های مورد نظر تقسیم بندی شده بودند، مجموعاً درصدگیری می‌شد.

۴-نتایج مشاهده شده اولیه

همان طور که قبلاً هم گفته شد با توجه به نمونه‌های اولیه‌ای که از گویشوران ارمنی زبان به دست آمد، تفاوت‌های بارزی بین سیستم حالت در دو زبان فارسی و ارمنی مشاهده شد و متعاقب آن، چگونگی فراگیری یادگیرندگان آن زبان‌ها در این مقوله بررسی شد.

در یک مقایسه کلی، نتایج نشان می‌دهد که درصد میزان تشخیص جواب‌های صحیح در گروه ارمنی بسیار کم‌تر از گروه فارسی است؛ یعنی سطح توانش زبان گویشوران ارمنی در تشخیص جمله درست و نادرست فارسی و هم‌چنین تولید صحیح آنها پایین‌تر از سطح توانش زبان گویشوران فارسی است. نمودار "الف" این موضوع را به وضوح نشان می‌دهد:

نمودار الف) درصد کل پاسخ‌های صحیح



اینک به بررسی هر یک از مطابقه‌های حالت می‌پردازیم:

اولین حالت مورد بررسی، حالت مفعول صریح است که در زبان ارمنی به وسیلهٔ تکواژهای /-ln/ و / ə / نشان داده می‌شود و در زبان فارسی نیز تکواژ "را" (/ra/) می‌گیرد. حالت مفعولی در هر دو زبان نیاز به همراهی تکواژ اضافی دارد که نشان دهندهٔ حالت اسم در جمله است. مشابه بودن این حالت در هر دو زبان و عدم وجود تفاوت ظاهری بین آنها این تصور را ایجاد می‌کند که یادگیری آن آسان و بدون مشکل خواهد بود ولی نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که برخلاف انتظار ما، ارامنه در یادگیری این مقوله مشکل بیش‌تری دارند، به طوری که تنها به ۶۸/۷۵٪ درصد از مجموع سؤالات تست پاسخ صحیح می‌دهند که در مقایسه با گروه شاهد تفاوت مهمی به نظر می‌رسد. به عنوان مثال، در تعیین درستی یا نادرستی جملهٔ "۲۰ "گروهی از افراد دچار تردید شده‌اند و یا آن را صحیح تشخیص می‌دهند:

۲۰- مسعود به علی این پول داد.

در حالی که جمله به علت نداشتن علامت "را" بعد از مفعول صریح "پول" اشتباه و غیر دستوری [۱] است. در مواردی هم که نادرستی جمله را تشخیص می‌دهند، برخی آن را به صورت جملهٔ "۲۱" بازنویسی و تصحیح می‌کنند.

۲۱) مسعود به علی پول داد.

در این حالت، فرد به جای ارتقای مفعول به جایگاه مطابقه مفعولی صریح در نمودار درختی، از ساختار اسم جنس استفاده می‌کند تا دیگر نیازی به ارتقا نباشد. ("پول" در جایگاه اولیه خود و در کنار فعل (V) باقی می‌ماند).

از دیگر ترفندهایی که ارمنی زبانان به منظور رهایی از کاربرد "را" بعد از مفعول فارسی به کار می‌برند، استفاده از ساختار مجهول [۲] در جمله است. مثلاً در برخورد با جملهٔ غیر دستوری "۲۱"، گروهی از ساختار جملهٔ "۲۲" استفاده می‌کنند:

---

1. Ungrammatical
2. Passive Structure

۲۲- ناهید مریم به کلاس آورد.

۲۳- مریم به کلاس آورده شد.

در مورد ارامنه‌ای که تحت آموزش زبان فارسی قرار نگرفته‌اند و درگروه تحصیل نکرده قرار می‌گیرند، مشکل واضح‌تر است؛ به طوری که همگی، جملات نادرست (درکاربرد مفعول صریح) را صحیح می‌دانند. مثلاً جملات دستوری "۲۳" و "۲۴" و "۲۵" را صحیح تشخیص می‌دهند:

۲۴- مازیار مهناز رساند.

۲۵- میلاد آن کتاب داستان خرید.

۲۶- مراد، باقر به مادر سپرد.

دومین و در عین حال، آخرین حالتی که در این مقاله مورد بررسی قرار می‌گیرد تفاوت موجود بین مفعول غیر صریح در زبان ارمنی و زبان فارسی می‌باشد. مفعول غیر صریح در زبان ارمنی با تکواژ /In-/ همراه است، ولی در زبان فارسی چنین نیست.

27- / Pahmad-ə als girk-ə navlreč hamld-In (Dat.C.)

احمد این کتاب را هدیه کرد به حمید

۲۸- احمد این کتاب را به حمید هدیه کرد.

همان طورکه در جملهٔ "۲۸" مشخص است، مفعول غیرصریح "حمید " حالت ذاتی خود را از حرف اضافه گرفته است و ارتقا به جایگاه نحوی مطابقه مفعول غیر صریح وجود ندارد. از آنجاکه بر اساس بعضی از نظریات زبان‌شناسی بیش‌تر اشکالات فراگیران زبان مربوط به نواحی اختلاف بین زبان اول و دوم آنهاست، در ابتدا این تصور ایجاد شد که احتمالاً گویشوران ارمنی در یادگیری مقولهٔ مفعول غیرصریح با مشکل رو به رو خواهند شد، ولی نتایج، عکس این موضوع را نشان می‌دهد. طبق آمار به دست آمده، بیش‌ترین درصد حاصل شده از تست‌های مورد سؤال مربوط به گروه مفعول غیرصریح می‌باشد که حدود ۸۶/۹٪ است. ارامنه در

تشخیص درستی و نادرستی جملات "۲۹" و "۳۰" و "۳۱" مشکل کم‌تری را نشان می‌دهند.

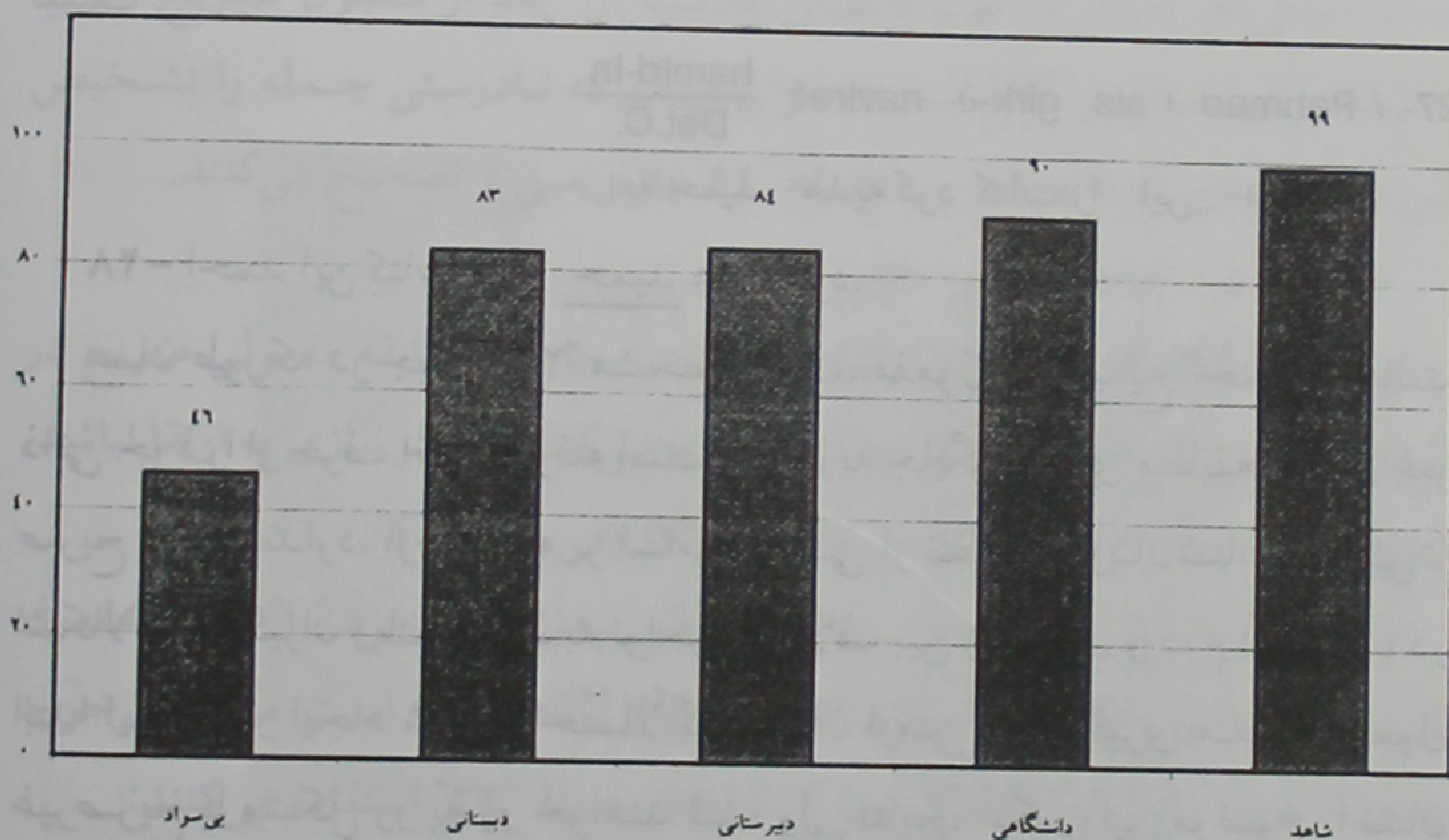
۲۹- ناصر، آرش تشکر کرد.

۳۰- حمید به پرویز کمک کرد.

۳۱- منصور، اکرم دعوت کرد.

در حقیقت، نتایج نشان می‌دهد که تنها وجود اختلاف بین یک مورد از دو زبان دلیل وجود اشکال در یادگیری آن زبان‌ها نیست. همان طوری که در مورد ارامنه، برخلاف تصور ما، اشکالات، بیشتر مربوط به موارد مشابه است نه موارد اختلاف. نمودار "ب"، که در زیر ارائه می‌شود، نشان دهنده تفاوت بین سطح تشخیص گروه‌های مورد سؤال در تمامی جملات تست می‌باشد:

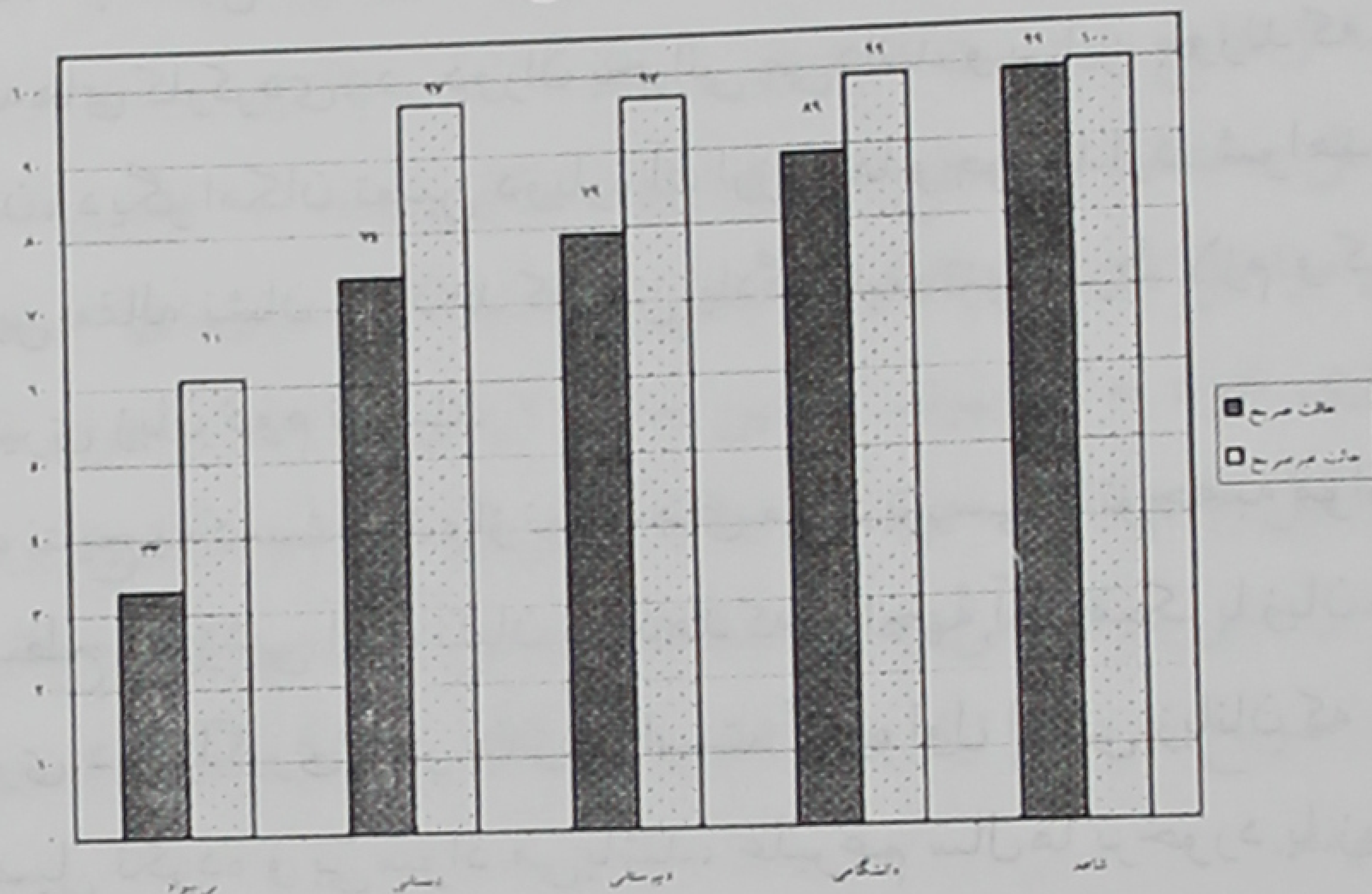
نمودار ب) درصد پاسخ‌های صحیح بر اساس سطح تحصیلات



در نمودار "ب" همان طور که نشان داده شده است، علت پایین بودن سطح گروه ارمنی را می‌توان به علت وجود گروه اول (تحصیل نکرده) دانست.

همچنین برای مشخص کردن این موضوع که گویشوران ارمنی در مورد کدام یک از مقوله‌های کارکردی، مشکل بیش‌تری داشته‌اند نمودار "ج" را مورد توجه قرار می‌دهیم:

نمودار ج) درصد پاسخ‌های صحیح حالت مفعول صریح / غیر صریح (بر اساس سطح)



نمودار بالا "ج" به خوبی نشان می‌دهد، که برخلاف انتظار ما، مشکل عمدهٔ ارمنی زبانان در مقوله مطابقهٔ مفعول صریح است تا مقولهٔ مطابقهٔ مفعول غیرصریح.

۵ـ نتیجه‌گیری کلی

مبحث فراگیری زبان دوم و امکان تعیین دوبارهٔ پارامترها یکی از مباحث جالبی است که اخیراً طرفداران زیادی را به خود جلب کرده است. تحقیقات انجام گرفته دربارهٔ بسیاری از زبان‌های دنیا، خودگواه این مدعاست. مقالهٔ حاضر نیز مطالعه‌ای است جزئی و مختصر دربارهٔ همین مطلب که علیرغم اختصار خود، نتایج جالبی را در بر دارد. آمار به دست آمده از نمونه‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از گویشوران ارمنی، با وجود برخورد مستقیم با زبان فارسی از سنین کودکی (قبل از بلوغ)، به یادگیری درست و کامل حالت مفعول صریح موجود در آن زبان موفق نمی‌شوند. این نتیجه چندین پیامد در بردارد:

۱ـ اولاً، برخلاف نظریهٔ اسمیت و تسیمپلی صرف مواجهه با زبان دوم در سنین قبل از بلوغ، متضمن یادگیری کامل آن نیست. بر اساس این نظریه، یادگیری زبان تنها در یک مدت زمانی معین (قبل از بلوغ) ممکن است و بعد از آن هر گونه تلاش در جهت یادگیری زبان دوم و حتی زبان اول محکوم به شکست است. آنها دلیل ادعای خویش را تعیین ارزش‌های پارامتریک متداعی با مقوله‌های کارکردی، در دوران بحرانی می‌دانند و بر این باورند که بعد از این دوران، دیگر امکان تعیین دوبارهٔ آن ارزش‌ها وجود ندارد. شواهد ارائه شده در این مقاله نشان می‌دهد که سن یادگیرنده، تنها شرط لازم و کافی برای یادگیری زبان دوم نیست.

۲ـ ثانیاً، نتایج به دست آمده از نمونه‌های مورد بررسی با توجه به موارد اختلاف در سطح آموزشی آنها، نشان می‌دهد که مواجههٔ آکادمیک با زبان دوم، عامل مؤثری در فراگیری بهتر آن زبان است. گروه اول ارمنی زبانان که شامل افراد تحصیل نکرده و بی‌سواد می‌باشد، علیرغم سال‌ها برخورد با زبان فارسی، در ارتقای توانش زبانی فارسی خود موفق نبودند، در حالی که گروه‌های دیگر تحت تأثیر فرایند آموزش آکادمیک به زبان فارسی، موفق به رشد توانش زبانی فارسی خود شده و توانش زبانی بسیار نزدیک به توانش گویشوران فارسی به دست آورده‌اند.

این نتایج همچنین نتایج تحقیق (Clahsen and Muyksen, 1986) را که در مورد فراگیران زبان آلمانی به عنوان زبان دوم صورت گرفته است، زیر سؤال می‌برد. بدین دلیل که تمامی افراد مورد نظر در تحقیق فوق، بی‌سواد بوده‌اند در حالی که، طبق شواهد ما، اگر برای کار از افراد باسواد و دارای تحصیلات آکادمیک به زبان آلمانی استفاده می‌شد، بدون شک نتایجی متفاوت به دست می‌آمد.

۳ـ ثالثاً برخلاف تصور ما مبنی بر اینکه اشکالات یادگیری تنها مربوط به مناطق تفاوت بین زبان اول و دوم یادگیرنده است، نتایج این تحقیق نشان

می‌دهد که صرف مشابهت مقوله‌های کارکردی بین دو زبان، دلیل یادگیری درست آنها در مراحل اولیه یادگیری نیست. گویشوران ارمنی در یادگیری مطابقهٔ مفعولی غیرصریح، علیرغم تفاوت موجود بین دو زبان مشکل کم‌تری دارند، در حالی که در یادگیری مطابقهٔ مفعولی صریح که شبیه‌ترین حالت بین دو زبان است دچار اشکالات بسیاری می‌شوند.

توجیه ما از نتایج به دست آمده این است که در یادگیری زبان دوم ارتقاء و حرکت عوامل مختلف در سطح نحو فرآیند مشکلی است، به طوری که فراگیران زبان دوم در مراحل ابتدایی یادگیری سعی می‌کنند تا مفعول‌های مختلف را در جایگاه اقماری خود به کار ببرند. در این جا نیز ارمنی زبانان، مفعول غیرصریح فارسی را به دلیل عدم نیاز به حرکت و جا به جایی (و علیرغم متفاوت بودن با زبان اول خود) به راحتی به کار می‌برد و جملات درستی تولید می‌کنند، حال آنکه در تولید مفعول صریح به دلیل نیاز به ارتقاء به جایگاه مطابقهٔ مفعول صریح دچار مشکل می‌شوند.

منابع

الف) منابع فارسی

۱. گرمانیک، ا. *ارمنی بیاموزیم*، انتشارات بنیاد نیشابور، چاپ نقش جهان. (۱۳۶۲)

۲. میرعمادی، سید علی، *نحو زبان فارسی* (بر پایهٔ نظریهٔ حاکمیت و مرجع گزینی)، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت) تهران، ۱۳۷۶.

ب) منابع انگلیسی

1. Clahsen, H. and Muysken, P.(1986) The Availability of Universal Grammar to Adult and Child Learners - A Study of the Acquisition of German Word Order. SLR. 2.2:93- 119

2. Cook,V.j. and Newson, M.(1996) Chomsky's Universal Grammar. Second Edition.

3. Haegeman, L. (1994) Introduction to Government and Binding Theory. Second Edition. Oxford: Blackwell.

4. Radford, A. (1999) Syntactic Theory and the Structure of English: A Minimalist Approach. Cambridge University Press: CUP.

5. Smith, N. and Tsimpli, I-M. (1995) The mind of a Savant: Language Learning and Modularity. Oxford: Basil Blackwell.
6. Towell, R. and Hawkins, R. (1994) Approaches to Second Language Acquisition Clevedon: Multilingual Matters LTD.
7. White, L. (1989) Universal Grammar and Second Language Acquistion. Amsterdam: John Benjamins.
8. White, L. (1996) Universal Grammar and Second language acquisition: current trends and new directions. In Ritchie, W.C. and T.K. Bhatia (eds.) Handbook of Second Language Acquisition. Sandiego: Academic Press.

دکتر محمدمهدی ناصح

سیر تاریخی گرایش به زبان فارسی در شبه قاره

شبه قارهٔ هند سرزمین است وسیع و پرنعمت و دیدنی که از جهات مختلف با دیگر مناطق مهم جهان، درگذشته و حال، تفاوتی فاحش داشته و دارد. این تفاوت و توفیر هم مربوط می‌شود به وضع محیط و اقلیم جغرافیایی و هم وابسته است به سوابق قومی و نژادی و استعدادهای مختلف فرهنگی و بالاخره اخلاق و معیشت و زبان و آنچه لازمهٔ ابراز هویت اجتماعی یک گروه یا منطقه خاص می‌باشد.

مردم شبه قاره از نژادهای مختلفی تشکیل شده‌اند، اما نژاد اکثر مردم این سرزمین وسیع همان آریایی است، و شاید که تنها سند معتبر این نوع نژاد کتاب پر ارزش **ریگ ودا**[1] بوده باشد که از حدود چهار هزار سال پیش در این ابواب قصه‌ها دارد.

---

۱. علی اصغر حکمت، سرزمین هند، انتشارات دانشگاه تهران، سال ۱۳۳۷، ص ۱۴. نیزنک: سرزمین و مردم هند، ص ۳۶ به بعد.

آریایی‌ها اقوامی بودند صحرانورد و دامدار و مهاجم و اهل تاخت و تاز. این اقوام آریایی، اندک اندک نواحی ایران و شبه قاره را به تصرف خود در آوردند و از لحاظ اجتماعی و سیاسی بر مردم بومی تسلط یافتند و بالاخره با اقوام محلی درآمیختند و فرهنگ و زندگی مشترکی را بنیان نهادند. از برخورد قوم آریایی با مردم این سرزمین، درگذشته‌های دور، تمدن و فرهنگی ویژه به وجود آمد که خود از نوع کهن‌ترین تمدن‌های بشری محسوب می‌شود و اشکال مختلف تمدنی آن، گویای نخستین رشته‌های اتصال فرهنگی و تمدنی ما بین سرزمین ایران و شبه قاره محسوب می‌شود. بی‌شک یکی از عمده‌ترین وجوه مشترک دو قوم ایرانی و هندی، همان زبان و نژاد مشترک می‌باشد. اشتراک زبانی مربوط می‌شود به تشابه عینی زبان سانسکریت با زبان همپایش اوستایی و آهنگ مشترک این دو زبان از لحاظ دستگاه صوتی و آوایی. از جنبه‌های مختلف انسان‌شناسی هم، این تشابه صوری بین ایرانیان و هندیان هست، خاص تشابه در رنگ وضع بینی و مو و لب‌ها.

برخورد آریایی‌ها با اقوام محلی در ناحیه سند و ترکیب و اختلاط این دو نژاد با یکدیگر، موجب به وجود آمدن دو طبقه اجتماعی گردید و بالاخره وجود همین دو طبقه اجتماعی، عاملی شد در جهت رشد و تحول و تغییرات دیگر اجتماعی. طرح نوع تحولات و بحث درکم و کیف آنها، در حوصله این گفتار نیست. این قدر هست و باید گفت که: هر چه بود خود سبب ایجاد تمدنی بزرگ گردید؛ تمدنی با یادگارهای کهن و عجیب چندان که می‌توان مظهری از آن را در بازیافته‌های مربوط به ساختمان‌های باستانی "موهنجودارو" ملاحظه کرد[1]، چندان که چگونگی اخلاق و رفتار مردم آن اعصار را می‌توان در تلو آثاری چون **رامایانا** و **مهابهاراتا** دید. ظاهراً عصر این آثار وابسته است به دورانی که سراسر شبه قاره به یک اتحاد قومی رسیده است و نیز چنین به نظر می‌رسد که این زمان باید عصر آشتی و آرامش

---

۱. منبع پیشین، ص ۴۱.

عام بوده باشد. همین آرامش قومی موجب خلق آثار مهمی در شبه قاره گردیده است و بروز اندیشه‌های مختلفی. در همین ادوار بود که "بودا" به عنوان یک نظریه‌پرداز مهم دینی - مذهبی در فرهنگ هند به وجود می‌آید و بوداییسم در سرزمین وسیع شبه قاره رواج پیدا می‌کند.

چنان که اشاره شد، سرزمین هند، مرکزی آباد بوده است و پرنعمت. از گذشته‌های دور، مناطق هند به ذخایر مختلف شهرت داشته است، چندان که گویا برخی از تندیس‌های ساخته شده از طلا و نقره به چندین متر بالغ می‌شده است.[۱] این مایه ثروت و مال و مکنت، موجب جلب توجه مردم مختلف به ویژه حکام، فرمانروایان و سلاطین بدان سوی می‌شده است. بدین جهت مردم و سرزمین هند در ادوار مختلف به دلایل گوناگون مورد توجه دیگر اقوام قرار می‌گرفته‌اند. غیر سوابق دوره‌های کهن، در عصرهای بعد نیز روابط نزدیک‌تری بین ایرانیان و هندیان وجود داشته است. از جمله آنکه در عصر پادشاهان هخامنشی (۴۸۵ ق.م) فرهنگ هخامنشی تا بخش‌هایی از سرزمین هند راه یافته بود. مراسم دربارهای هندی در گذشته‌ها، شباهتی تام و تمام به دربارهای ایرانی داشته است.[۲] گویند که: مانی، نقاش مشهور و پیامبر نامی قوم ایرانی، در حدود قرن سوم قبل از میلاد مسیح به نواحی هند رفت و کیش و آیین خویش را در آن نواحی رواج داد و سپس عزم نواحی تبت و چین و ماچین کرد[۳]. در قرن چهارم میلادی هرمز دوم، دختر یکی از پادشاهان کوشانی هند را به زنی می‌گیرد [۴] و این روش بین ایرانی‌ها و هندیان رسم می‌شود و این احتمال هست که در عصرهای دیرینه‌تر، ارتباط‌های خویشاوندی و خونی عمیق‌تری در بین دو قوم وجود داشته است. در اساطیر ایرانی و روایات کهن

---

۱. منبع پیشین، ص ۹۳.

۲. هادی حسن، مجموعه مقالات، حیدر آباد، بی نا، ۱۳۵۶، ص ۳۳.

۳. منبع پیشین، ص ۳۳. ۴. منبع پیشین، ص ۳۴.

اشاره‌ای به فرزندان فریدون (ایرج و سلم و تور) می‌شود، و این که دنیای گذشته بین این سه برادر تقسیم شده بود. سهم تور، نواحی هند بود و توران[۱]. می‌گویند: کلمهٔ "هند" نامی است ایرانی که مردم این سرزمین به "بهارات" یعنی شبه قاره داده‌اند.[۲] چنین است بسیاری از اسامی دیگر که مربوط است به مناطق مختلف این سرزمین وسیع و گسترده، مثل نواحی پنجاب، مناطق سند، منطقه گنگ و... در قرون اول و دوم قبل از اسلام، یعنی عصر انحطاط حکومت‌های ساسانی، روابط ایران و هند به دلایلی چند رو به ضعف و سستی می‌نهد. پیوندهای گذشته قومی گسسته می‌شود، ظلم و جور وسعت پیدا می‌کند، اختلاف نظر و سیاست‌های حکومتی ابعاد تازه‌ای پیدا می‌کند. انحطاط مذهبی نیز به این وضع دامن می‌زند، خلاصه آنکه زمینهٔ مناسبی برای ورود اسلام به این سرزمین فراهم می‌گردد. در صدر اسلام، با توجه به نفوذ مسلمانان در سرزمین‌های ایرانی، بسیاری از ایرانیان و از جمله زرتشتیان جلای وطن می‌کنند و به جانب هند روی می‌نهند. مهاجرت ایرانیان به هند خود عامل مهمی است در انتقال بخش‌هایی از فرهنگ ایرانی به هند. چیزی طول نکشید که اسلام از طریق ایران و مسلمانان ایرانی به نواحی هند پای می‌گذارد. در این عصر، کم کم مردم هند با آیین تازه رو به رو می‌شوند؛ آیینی نمودار یگانگی و مودت، مساوات و برادری.

با ورود اسلام به هند توسط ایرانیان و اعراب و هم چنین گروه‌های مختلف اجتماعی و فرهنگی دین و مذهب ابعاد تازه‌ای به خود می‌گرفت و بر آن اساس، آداب و رسوم و سنن خاص مطرح می‌شد. توجه به دین و مذهب، زبان خاصی

---

۱. حکیم ابوالقاسم فردوسی، *شاهنامه* ، تصحیح ژول مول، به اهتمام جهانگیر افکاری، انتشارات آموزش و انقلاب اسلامی، تهران، ۱۳۶۹، ج ۱، ص ۷۰ به بعد.

۲. دکتر فرهنگ ارشاد، *مهاجرت تاریخی ایرانیان به هند*، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، تهران، ۱۳۶۵ ص ۵۴.

می طلبید. این زبان فارسی بود و همین امر سبب شد که زبان فارسی همراه روح دینی و با تقدسی خاص در بین مسلمانان پذیرفته شود. اهمیت و اعتبار و رونق زبان فارسی موجب می‌شود تا مردم از سر عمد بدین زبان روی آورند. لطیفهٔ مهم زبانی در این اعصار، وابسته می‌شد به اعتبار اجتماعی زبان، یعنی اینکه بسیاری از امرا و حکام و خانواده‌های آنان به زبان فارسی روی می‌آوردند و تکلم به زبان فارسی را حرمت می‌نهادند.

تفوه به زبان فارسی در بین مردم هندی، خود موجب تخلق عامه به آداب و رسوم و منش و رفتار ایرانی می‌شد تا آنجا که کم کم خورد و خوراک و پوشاک و مسکن نیز تحت تأثیر چنین پدیده‌ای قرار گرفت. در بسیاری از محافل و مجالس عمومی در دو سه قرن اخیر چلوکباب ایرانی یا کباب جهانگیری صرف می‌شد.[۱] اکبر شاه (متوفا ۹۶۳ هـ ق) آیین نوروزی را در سرزمین‌های هندی رواج داد و هم او بود که سخت تحت تصرفات روحانی یک عارف شهیر ایرانی قرارگرفته بود موسوم به عبداللطیف. در اثر مصاحبت با همین عارف بود که عدل و داد و انصاف و مروت و مماشات با خلق خدا در بین هندیان رواجی کلی یافت.

چنان که می‌دانیم بنیان اصلی فرهنگ و ادب هر جامعه‌ای بر پایهٔ خانواده‌ها استوار می‌باشد. در دوره‌های مختلف فرهنگی سعی می‌شد تا بزرگان مملکتی با خانواده‌های ایرانی حشر و نشر نمایند و اختلاط و امتزاج داشته باشند، از این طریق، اساس تربیت خانوادگی نهاده می‌شود و اهداف خاصی که در پناه آن است حاصل می‌گردد. چنان که تاریخ حکایت می‌کند، جهانگیر، فرزند اکبر شاه، در نیمه‌های اول قرن یازدهم هجری حکومت هند را در اختیار داشت. وی با دختر اعتمادالدوله، غیاث‌الدین محمد تهرانی، موسوم به مهرالنساء (نورمحل یا نورجهان بیگم متوفا ۱۰۵۵ هـ. ق) ازدواج کرد. جهانگیر شاه در همهٔ امور مملکتی با این زن

---

۱. غلامعلی وحید مازندرانی، *هند یا سرزمین اشراق*، بی نا، ۱۳۲۴، ص ۶۰.

به مشورت می‌پرداخت. پس از آن پادشاه، فرزندش، شاه جهان (۱۰۳۷-۱۰۶۸)، روی کار آمد. وی برادرزادهٔ مهرالنساء را، که دختر عاصف الدوله بود و به نام "ارجمند بانو" یا "بانوبیگم" (موسوم به ممتاز محل) شهرت داشت، به زنی گرفت.[۱] این بانوی بزرگوار و نیکو منظر و خوب صورت در آغاز جوانی درگذشت و همسرش، شاه جهان، تا آخر عمر در فراق او عزادار بود. تاج محل که مقبرهٔ این بانوی بزرگوار ایرانی می‌باشد، مظهری است از زیبایی و ظرافت و هنر و شگفتی. شرح مسائل مهم تاریخی از این دست که به اختصار آمد، مورد نظر خاص حقیر نیست، غرض بنده اشاره‌ای است در باب پدیده‌های مهم تاریخی و ارتباط آنها با هم به قصد استنباط پاره‌ای مسائل خاص. مهم‌ترین نکته در این ابواب اشاره به ارتباط فرهنگی بین دو قوم ایران و هند است که بنیانی بسیار استوار داشته است. گذشتهٔ فرهنگی ما ایرانی‌ها و هندی‌ها، گذشته‌ای است بسیار پرعبرت و عجیب و غریب.

پس از حکومت شاه جهان، پسرش، اورنگ زیب، بر جای پدرش نشست. اورنگ زیب زنی داشت موسوم به دل آرا بانو که وی از شاهزادگان صفوی بود. همین زن، دختری داشت موسوم به زیب النساء که شعر فارسی نیکو می‌سرود و به نام "مخفی" تخلص می‌کرد. برای این زن هم مقبره‌ای به سبک و شیوهٔ تاج محل (واقع در اگره) در منطقه حیدر آباد، در اورنگ آباد، بنیان نهادند که به نام "مقبره بی‌بی" شهرت یافته است. ذکر هزارها بقعه، مقبره، امام باره حصار، قلعه، مدرسه و مسجد در سرزمین شبه قاره گویای این معنی است که روابط این دو قوم صورتی صمیمی و مخلصانه داشته است و باید قبول کرد که سرزمین هند، میراث‌دار امین و مطمئنی بوده است که بر گردن فرهنگ بشری حقی سنگین دارد. و اما در این

---

۱. دکتر ذبیح الله صفا، *تاریخ ادبیات در ایران*، انتشارات شرکت مؤلفان و مترجمان ایران، تهران، ۱۳۶۲، ج ۵، بخش اول، ص ۴۶۱.

برهه‌های زمانی و سودا و سوداهای مختلف ادوار، آنچه بیش از هر چیزی چهره می‌نمود، زبان فارسی بود که به شدت ریشه پیدا می‌کرد و افق‌های دورتری را طی می‌کرد. بدیهی است که یادگیری زبان فارسی در این دوره‌ها از طریق عامه مردم بوده است و احیاناً از طریق اعیان و اشراف و خانواده‌های آنان، و دیگر اینکه این یادگیری کاملاً صورتی طبیعی و عادی داشته است، یعنی تعلیم زبان فارسی به شیوه معهود بوده است مبتنی بر علقه‌های خانوادگی و آنچه مربوط می‌شود به رفتار فطری جامعه. بدیهی است وقتی بانوی یک خانواده به زبان فارسی سخن بگوید، لابد فرزندانش هم بدان زبان تکلم خواهند نمود. این همان روش فطری است که موجب شد زبان فارسی به راه طبیعی خود ادامه بدهد. به عبارتی دیگر، عامل یادگیری زبان، فرهنگ خانوادگی بود و پیوندهای سببی و نسبی، یا روابط اصیل اجتماعی، عامل انتقال مفاهیم فرهنگی می‌شد، و نه چیزی خارج از آن به صورت قهری و جبری.

آنچه در باب زبان فارسی به صورتی کاملاً چشمگیر می‌تواند مد نظر قرار بگیرد، خیل آثار زبان فارسی است همراه انبوه مسافران و سیاحان و ادبا و شعرا و عرفا و سپاهیان و دراویش و اهل ذوق و ادب و هنر. خویشاوندی و نزدیکی زبان فارسی با زبان‌های هندی سرانجام موجب شد تا زبانی همگانی و فراگیر موسوم به "زبان اردو" در این سرزمین وسیع به وجود آید. اصل زبان اردو گرچه وابسته به زبان‌های هندی است، نباید از نظر دور داشت که زبان فارسی سهم مهمی در ترکیب و ساخت و ساز زبان اردو داشته و دارد. دلیل عمده آن هم این است که زبان اردو در کنار زبان فارسی ریشه بیش‌تری پیدا کرد و کمال پذیرفت. به عبارت دیگر، سیل مردم و انبوه جمعیت‌ها و خیل مهاجران ایرانی و غیر ایرانی در شبه قاره موجب شد تا مجموعه‌ای قابل اعتنا از واژگان زبان فارسی، از طریق ماوراءالنهر، به زبان‌های هندی وارد شود و بدین طریق ریشه‌های اصلی زبان اردو قوت گیرد. به تعبیر ساده‌تری "نهال اردو از زمین سانسکریت رویید و در آب و هوای فارسی رشد

نمود." (۱) طرفداران زبان اردو امروز بسیار زیادند، چندان که قریب یک میلیارد از مردم شبه قاره بدان زبان سخن می‌گویند. بهترین اسوه‌ها و نمونه‌های عالی و برتر از بازماندگان این سبک و سیاق شعری و ادبی کسانی هستند مانند امیرخسرو، غالب دهلوی و بالاخره مرحوم علامه اقبال لاهوری. شعرای اردو زبان هندی، قریب سه قرن پیش از این، انقلابی در شعر و ادب اردو به وجود آوردند که به دلیل اهمیت خاصش، عصر مربوط به این دوره به نام "عصر طلایی" شهرت یافته است.

اما در اعصار جدید، جریان تاریخ به گونهٔ دیگری است. آب در آسیاب دیگری روان می‌شود و لابد باید محصول آن هم به گونه‌ای دیگر باشد و از کسی دیگر. حکومت‌های استعماری در لباس کمپانی هند شرقی (۱۸۱۲ م) به سرزمین هند می‌آیند به قصد عمران و آبادی و تجارت و فلاحت، ولکن به منظور اجرای نیات سیاسی خاص خودشان. نخستین سیاست رسمی و سیاسی اعضای این کمپانی آن می‌شود که بر رقبای تجارتیشان پیروز می‌شوند و آنها را از دور تجارت خارج می‌کنند. عاملان استعمار می‌کوشند تا کم کم پایگاه‌های تجارتی را به قلاع نظامی بدل کنند و ارتشی نیرومند به منظور اعمال سیاست‌های لازم پدید آورند. با این وضع، و با سلطهٔ نظامی، تاراج مردم شبه قاره، و چپاول سرمایه‌های محلی در رأس همه امور قرار می‌گیرد و بالاخره ادارهٔ امور مملکتی بر عهده پارلمان انگلیس قرار می‌گیرد. استمرار این وضع، کار را بر هندیان و مسلمانان سخت تنگ می‌کند تا آنکه آنها را به ستوه در می‌آورد. تحقیر روحیه ملی و بی توجهی به مظاهر قومی از عمده‌ترین اسباب این سلطه شوم و نارواست. در همین خلال است که زبان فارسی رو به ضعف می‌گذارد و زبان انگلیسی به جای آن زبان، اهمیت پیدا می‌کند و رواج

---

۱. مرکز تحقیقات فارسی ایران و پاکستان، *مجموعه سخنرانی‌های نخستین سمینار پیوستگی‌های فرهنگی ایران و شبه قاره*، دکتر محمد صدیق خان شبلی، "سهم فارسی در تشکیل زبان اردو"، ۱۳۷۲، ج ۱، ص ۷۱ به بعد.

می‌یابد. چیزی نمی‌گذرد که زبان فارسی و فارسی زبان تحقیر می‌شود و بالطبع انگیزه‌های مربوط به آموزش و یادگیری آن به کلی از دست می‌رود.

استعمار انگلیس با ترفندهای سیاسی جدیدش، می‌کوشد تا مردم را از فرهنگ و تاریخ و ابزار مربوط به این دو دور کند و قوم را از خود بیگانه نماید و از مایهٔ خودی تهی. اسباب تفرقه را با فرقه‌گرایی و تقسیم سرزمین‌های شبه قاره فراهم می‌آورد و بدین گونه شکافی عمیق در بین آحاد مردم ایجاد می‌کند. چیزی نمی‌گذرد که از این طریق، دشمنی و عداوت را در بین عامه رواج می‌دهد و بدبینی را تشدید می‌کند. استعمار می‌کوشد تا مردم را به نوعی بیماری و فراموشی فرهنگی دچار کند. برای رسیدن به چنین مقاصدی انواع دوز و کلک و ترفند را به کار می‌برد تا نوعی اسارت فرهنگی را به وجود آورد. علامه اقبال لاهوری در همین ابواب است که می‌گوید:

ای اسیر رنگ پاک از رنگ شو — مؤمن خودکافر افرنگ شو

رشته سود و زیان در دست توست — آبروی خاوران در دست توست[1]

یا اشاره می‌کند که:

وای بر دستور جمهور فرنگ — مرده‌تر شد مرده از صور فرنگ

شرق را از خود برد تقلید غرب — باید این اقوام را تنقید کرد[2]

به هر تقدیر، کشتنیان را سیاستی دیگر می‌آید. ایرانی‌ها و فارسی زبانان از سرزمین مشترک فرهنگی خویش به دور می‌شوند و آواره، و مردم شبه قاره از این باب درمانده می‌گردند. مقصود از طرح این معنی، یک برداشت تاریخی بود؛ بدین معنی که در گذشته زبان فارسی رونق و اعتبار خاصی داشت و با پدید آمدن سیاست قهری اجنبی، فارسی دانی از رونق می‌افتد. این است یک عبرت تاریخی که زایندهٔ بسیاری پدیده‌های دیگر است.

---

۱. علامه محمد اقبال لاهوری، *پس چه باید کرد*، چاپ لاهور، ۱۹۵۹، ص ۵۹.

۲. همان نویسنده، *جاوید نامه*، چاپ لاهور، ۱۹۵۹، ص ۷۹.

باری تا قبل از اعمال سیاست کمپانی هند شرقی در نواحی شبه قاره، زبان فارسی به طور طبیعی در همه جا رواج داشت. از دورهٔ عصر اسلامی، بسیاری از مردم به عناوین مختلف به دیار هند روی می‌آورند و گاه مهاجرت‌های دسته جمعی داشتند. [۱] در این سیر و سفرها و رفت و آمدها، ایرانی‌ها همچنان که فرهنگ و آداب اسلامی را با خود به هند می‌بردند، از فرهنگ‌های هندی نیز به طور متقابل بهره می‌جستند. در این برخورد فرهنگی، تأثیر و تأثر هر دو وجود داشته است. انتقال بانی فرهنگی از جایی به جایی به صورت قهری، یک طرفه نبوده است. فهرست آثار و شواهد و قراین مربوط به ادب فارسی و هندی در سرزمین‌های مشترک گویای چنین اصلی است. در باب چگونگی مهاجرت ایرانی‌ها به هند، شاعری موسوم به بهمن کیقباد منظومه‌ای به سال ۹۶۹ هجری قمری سروده است. این منظومه به نام "قصه سنجان" شهرت دارد. [۲] آنچه در باب مهاجرت و سیر و سفر ایرانی‌ها به هند می‌آید، نمودار یک امر فطری است مبتنی بر اصل مجاورت و همسایگی و اعتماد و پذیرش، با توجه به روحیه سالم و مدارا مماشات.

نکته مهمی که در این ارتباط فرهنگی کهن جای طرحش می‌باشد، آن است که سرزمین هند سرزمین اشراق است و عالم معنی. ایرانیان به دلیل علاقه و مناسبت‌های فرهنگی و یگانگی‌های روحی بهتر می‌توانستند با مردم هند دمساز شوند. در حقیقت مردم ایران با مردمی که در حکم برادرشان بود ارتباط مجددی پیدا می‌کردند. ارتباط با برادری که هم مهمانپذیر بود و هم درآمدی داشت که می‌توانست تکفل خرج دیگری را نیز بکند. خلاصه آن که هند به عنوان کعبه آمال مردم ایران مطرح شده بود. این معنی و مفهوم در شعر و سخن بسیاری از شعرا و ادبا کاملاً مشهود است، چندان که نیازی به ارائه سند و مأخذی ندارد. حکام و فرمانروایان و اعیان هندی، نسبت به ایرانیان کرم بخشی تام و تمامی به خرج

---

۱. دکتر فرهنگ ارشاد، منبع پیشین، ص ۱۸۳ .

۲- غلامعلی وحید زمانی، منبع پیشین، ص ۱۳۰.

می‌داده‌اند. سلطان غیاث‌الدین بلبن (۶۶۴-۶۸۵ هـ.ق) در بخشش و کرامت و مهمان دوستی و خدمت به خلق در حکم حاتم زمانش بود.[۱] در عصر شاهان بهمنی، میزان و مقدار حضور ایرانیان در دربار شاهان به قدری بوده است که گویی مرکز حکومتی آنان دربار ایرانی‌هاست. در دوره اکبر شاه قریب ۲۰۰ شاعر نامدار در دربارش وجود داشته است. در تاریخ می‌خوانیم که کلیم کاشانی (متوفا به سال ۱۰۲۷ هـ. ق) عنوان ملک‌الشعرای دربار تیموریان هند را داشت. وی سرزمین هند را دارالامان می‌خواند و سواد اعظم اقلیم عافیت، هند در حکم بهشتی است پرعشرت که دیدهٔ بد از او دور باد:

زهند دیدهٔ بد دور عشرتستان است — دل گشاده و طبع گشاده ارزان است

سواد اعظم اقلیم عافیت هند است — سراب اینجا سیراب زآب حیوان است

چرا نگوییم دارالامان حادثه‌اش — که هند کشتی نوح و زمانه طوفان است[۲]

توجه عمده دولتمردان سرزمین هند به ادب فارسی شهرهٔ آفاق بوده است. بسیاری از اهل شعر و ادب به خاطر سرودن بیتی خوش و دلنشین با سیم و زر سنجیده می‌شده‌اند. گویند شاعری به نام سعیدای گیلانی (متوفا به سال ۱۰۴۷ هـ‌ق) در عهد جهانگیر شاه دو بار هموزنش طلا و جواهر دریافت.[۳] هر بار قریب ۵ هزار روپیه (قریب به ۵۷ کیلوگرم). دیگر از این جمله، کلیم کاشانی (یا همدانی) است در عصر شاه جهان و قدسی مشهدی که با سیم و زر سنجیده شده‌اند.[۴] شاه جهان در بذل و بخشش نسبت به اهل ذوق و ادب و شعر، بسیار گشاده دست بود و در کرم بخشی حد و اندازه‌ای نمی‌شناخت. از این گونه شواهد بسیار است. مراد از این همه آن است که یک پیوند روحی و اشتراک فرهنگی باعث شده بود تا زبان

---

۱. محمد قاسم بن غلامعلی، *تاریخ فرشته*، دو جلد، چاپ کلهنو، ۱۲۸۱ هـ‌ق، ج ۱، ص ۲۰۲.

۲. دکتر فرهنگ ارشاد، منبع پیشین، ص ۲۲۰ .

۳. هادی حسن، منبع پیشین، ص ۴۰۴ به بعد.

۴. دکتر ذبیح الله صفا، منبع پیشین، ص ۴۶۲.

فارسی در سرزمین هند جای باز کند. اشتراک در فرهنگ و زندگی، لازمه‌اش رسیدن به چنین وضع و وصفی است. ورود بسیاری از شعرا و ادبا، صوفیه، تجار، هنرمندان به سرزمین‌های مربوط به شبه قاره ناشی از به وجود آمدن چنین جو و فضایی است. هنوز که هنوز است مقبره هجویری در شهر لاهور زیارتگاه عام و خاص است و بر همین قیاس، بسیاری از مقابر و مضاجع بزرگان دین و ادب و امام باره‌ها و آرامگاه‌ها را می‌توان سراغ گرفت. وجود فِرَق مختلف صوفیانه نیز از جمله همین موارد است. شاید در قرن هشتم هجری در شهری مثل دهلی قریب به دو هزار خانقاه وجود داشته است.[۱] این گونه معانی در کم‌تر جایی از عالم با این وصف دیده می‌شود.

نکتهٔ دیگری که در همین جا و به همین قصد باید بدان اشاره کرد، اقبال عمومی مردم هند بوده است به آثار مربوط به زبان فارسی و دیگر خلق و ایجاد و نشر آنها به توسط آن مردم. در سرزمین هند، آثار مختلفی در باب شعر و ادب، تذکره، فرهنگ، جغرافیا، تاریخ، سیره، انشاء، ترسل، تفسیر، اخلاق، حکمت، ستاره‌شناسی، طب، داروسازی، مهندسی، موسیقی، خط و خطاطی و غیره به زبان فارسی کم نیست. به هر حال، غرض این است که زبان فارسی در هند به عنوان یک پدیدهٔ مهم اجتماعی تلقی می‌شده است که تا حدی صبغه محلی داشته از اعتبار تاریخی لازم برخوردار بوده است. حاکمان و فرمانروایان محلی هندی اهل هنر و ادب و ذوق را تشویق می‌کردند و این از عمده‌ترین انگیزه‌های رواج زبان فارسی در شبه قاره بوده است. نکته‌ای که باید در اینجا اشاره کرد، آن است که زبان فارسی نیز چیزی جهت عرضه کردن داشته است، یعنی زبانی بوده است با اهمیت کامل فرهنگی و با پشتوانه‌های معتبر علمی و عملی هر دو. به این دلیل، این زبان به راحتی در بین خواص و عوام راه یافته است تا در عین حال بتواند جوابگوی همهٔ نیازهای مادی و معنوی آنان بوده باشد.

---

۱. دکتر فرهنگ ارشاد، منبع پیشین، ص ۲۱۶.

در این مورد است که دو پدیدهٔ عمده با هم در می‌آمیزند تا خلق تازه‌ای عرضه دارند. یکی همت ایرانی‌هاست در توجه به زبان فارسی و فرهنگ وابسته بدان، و دیگر استقبال مردم هند است در پذیرش طبیعی و دلخواه این زبان. نتیجه آنکه زبان فارسی بر مسیر طبیعی می‌افتد و به صورت عادی در همه جا راه می‌یابد.

زبان فارسی در سرزمین‌های مربوط به شبه قاره زبانی بوده است آشنا، مأنوس، دلنشین و گیرا. زبانی بوده است بهره‌ور از سرمایه‌های کهن، زبانی که رای و برهمن بدان زبان تکلم می‌کرده‌اند. زبان کلیلک و دمنک و همه طوطیان شکر شکن هند معنی. زبان فارسی در هند، موجب یک زایش فرهنگی گردید، نتیجه این زایش، تولد فرزند برومندی است به نام زبان اردو. زبان اردو مهم‌ترین عامل ارتباطی بین دو فرهنگ ایرانی و هندی است که تا ابد خواهد ماند و هم عظیم‌ترین نتیجه‌ای است در یک اختلاط و امتزاج فرهنگی حاصل شده است. جای هیچ شکی نیست که زبان هند و ایرانی و هند و اروپایی یک میراث بسیار عزیز دارد که زبان اردو است. خط و زبان اردو شبیه به خط و زبان فارسی است ولکن زبان اردو علاوه بر تأثر از زبان فارسی، برآیند همهٔ لهجه‌های مربوط به زبان و لهجه‌های مردم هند نیز می‌باشد.

متأسفانه زبان اردو هم مثل زبان فارسی، در حال حاضر رو به ضعف نهاده است، و هم چنان که عرض شد، هیجدهم و نوزدهم میلادی به بعد، تبلیغات استعماری کار را بر هر دو زبان تنگ گرفت، زبان‌های محلی کم اهمیت شد، توجه به زبان‌های محلی همراه، نوعی تحقیر گردید. سردمداران انگلیسی در سال ۱۸۳۷ م با صدور اعلامیه‌ای رسمیت زبان فارسی را در شبه قاره باطل اعلام نمودند، [۱] و در

---

۱. مرکز تحقیقات فارسی ایران و پاکستان، مجموعه سخنرانی‌های نخستین سمینار پیوستگی‌های فرهنگی دکتر ابوموسی محمد عارف بالله، "خدمات دانشمندان شبه قاره به زبان و ادبیات فارسی"، ص ۱۸۵ به بعد.

فرمانی دیگر به سال ۱۸۶۱ م پس از تشکیل دادگاه عالی در شهر کلکته، استعمال زبان فارسی را در کارهای اداری کاملاً ممنوع ساختند.[۱] بدین ترتیب بود که زبان فارسی در شبه قاره بی‌سرپرست شد و با نفوذ انگلیسی‌ها و رواج استعمار و سلطهٔ فرهنگی، زبان فارسی و تا حدی هندی از رونق افتاد و فارسی زبانان بسیار صدمه دیدند و رنجیده خاطر گشتند. در این اعصار است که شعار ضد فارسی در اکثر مجامع مطرح می‌شود با این تعبیر خاص محلی که: فارسی بخوانید و روغن بفروشید.[۲] یعنی اینکه هر که زبان فارسی می‌داند یا می‌خواند، باید بیکار باشد و چیزی هم به عنوان غرامت بپردازد.

امروز هم کم و بیش همین وضع در شبه قاره هست. دست نشاندگان پنهانی نیروهای استعماری نه به زبان فارسی توجه دارند و نه به زبان اردو. اردو را به عنوان زبان ملی چندان قبول نمی‌کنند و زبان فارسی را هم به عنوان زبان اجنبی نمی‌پذیرند. این طرز فکر و تلقی خاص ازکجا مایه می‌گیرد، معلوم است و نیازی به بحث ندارد. مقصود اصلی جدا شدن یک قوم است از گذشته‌اش، مقصود فراموش کردن است، مقصود اسارت است. اینها همه وابسته است به پدیدهٔ زبان. وقتی می‌خواهند به چنین اهدافی برسند، باید اول زبان را از یک قوم گرفت، یعنی آنها را از آنچه سرمایهٔ اصلی آنهاست جدا کرد، آب را از سرچشمه قطع کرد. استعمار چنین کرد: زبان فارسی و اردو را از سکه انداخت و سکه خودی را مهر قبول زد. در اینجا بد نیست یادآور شوم که در ادوار خاصی، سکه‌های رایج حکومتی با خط و زبان فارسی ارزش پیدا می‌کرد و رواج می‌یافت. بسیاری از سکه‌های رایج در

---

۱. منبع پیشین، ص ۱۸۵.

۲. مرکز تحقیقات فارسی ایران و پاکستان، مجموعه سخنرانی‌های سمینار پیوستگی‌های فرهنگی ایران و شبه‌قاره، دکتر آفتاب اصغر، "ملاحظات کلی دربارهٔ توسعه و ترویج و اهمیت فارسی واردو در شبه‌قاره"، سال ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۱۷۶ به بعد.

سرزمین هند گویای یک بیت بوده است به زبان فارسی، از این نوع:

زر است از مهر اکبر پادشاه نور
بدان زر نام شد نور علی نور (۱)

❊❊❊❊

روی زر را ساخت نورانی به رنگ مهر و ماه
شاه نورالدین جهانگیربن اکبر پادشاه(۲)

❊❊❊❊

به زر سکه زد والی تاج و تخت
محمد جهانشاه بیدار بخت (۳)

نکته دیگری که باید در این موارد بدان پرداخت و توجه خاص بدان نمود، وجود قهری تحولات علمی، ادبی، فنی است در عصر حاضر که گویی نوعی انقلاب فرهنگی را در عالم سبب گردیده است. امروزه علم و فن و تکنیک غوغا می‌کند. آثار عمده مربوط به علوم و فنون جدید، به زبان‌هایی است که به عنوان زبان قاهر، خود را بر فرهنگ جهانی تحمیل می‌کند. این آثار نه به زبان فارسی است و نه اردو و نه دیگر زبان‌های محلی. نتیجه آنکه اگر کسی قصد دارد با علوم و فنون جدید آشنا شود باید از طریق زبان‌های دیگر، از جمله زبان انگلیسی، بدین مقصود برسد. بنابراین، دانشجویان و دانش پژوهان هیچ ضرورتی برای یادگیری زبان محلی و بومی خودشان و زبان فارسی احساس نمی‌کنند. همین امر باعث شده است تا برخی از مدارس در شبه قاره هند، از جمله پاکستان، زبان فارسی را از برنامه‌های دورهٔ دبستانی و دبیرستانی حذف کنند، در عوض بر میزان یادگیری زبان انگلیسی بیفزایند. تنها علم و فن باعث این نشده است تا زبان انگلیسی رونق بگیرد و زبان فارسی از خاطره‌ها محو گردد، بلکه طرح نظریه‌ها، افکار، اندیشه‌ها و دریافت‌های هنری و ذوقی جدید هم باعث شده است تا اهل ذوق با ذوقیات غربی مأنوس شوند و با سنخ افکار و اندیشه‌ها و تفکرات و تأملات غربی خو گیرند.

---

۱. منبع پیشین، دکتر سیدمهدی غروی، "شعر پارسی بر سکه‌های شبه قاره"، ص ۱۲۸.

۲. منبع پیشین.

۳. منبع پیشین.

این وصف باعث شده است تا نوعی کهنگی و ماندگی در زبان فارسی احساس شود و بی‌ثمری. از این جهت نیز زبان فارسی و اردو و دیگر زبان‌های محلی صدمه‌ها دید و می‌بیند. به نظر نواندیشان، زبان فارسی و اردو و دیگر زبان‌های محلی، استعداد انتقال افکار و اندیشه‌های جدید را ندارد، یا آنکه توان خود را در این موارد از دست داده، زایش و تولیدی ندارد. پیر شده است و ازکارافتاده. در برابر چنین طرز تلقی و دریافتی از زبان، باید عرض کنم که اگر هم بر فرض چنین باشد،که چنین نیست، تقصیر از زبان نیست که به قول عین‌القضاة: زبان ترجمان دماغ است؛ ترجمانی میان دماغ و سمع ظاهر.[1] آنچه مهم است صاحب زبان است که باید زبان را به حرکت درآورد، ورزش کند و آن را در اثر استعمال تقویت کند. باری در عمل چنین اتفاقی افتاد که زبان فارسی قدرت اولیه خود را از دست داد، یعنی زبانی که روز و روزگاری هزاران شیفته و دلباخته داشت، اینک جایش را به مدعی واگذاشته، یا بهتر بگویم، مدعیان چنین کردند.

باری چنان که به اختصار عرض کردم، یکی از عوامل مهم رشد و توسعه زبان فارسی در شبه قاره، همان اصل مجاورت و همسایگی و پیوستگی جغرافیایی بود که خود متضمن ارتباط تجاری، اقتصادی، و فرهنگی می‌شد. دیروز این ارتباط به نحو مطلوبی برقرار شده بود. رفت و آمد و اختلاط و امتزاج، دید و بازدید صورتی طبیعی و فطری داشت. هرکس به هر دلیلی می‌توانست عزم دیار هند کند و بدان سرزمین برود، نه مانعی درکار بود و نه محظوری در راه. جاده ابریشم، راهی بود عمومی به منظور ارتباط هر چه بیش‌تر این دو قوم با یکدیگر و هم به جهت برآوردن نیازهای مشترک دو جانبه بر پایهٔ تولیدات محلی، این نظام پیشین، که طبیعی

---

۱. عین‌القضاة همدانی، *نامه‌ها*، تصحیح علی نقی منزوی و عفیف عسیران، انتشارات بنیاد فرهنگ ایران (۲ جلد، سال ۱۹۷۲-۱۹۶۷)، ج ۱، ص ۲۷۸. در مثل می‌آید که: زبان گوشتین است گوشت‌بخت. نک. دهخدا، *امثال والمحکم*.

می‌نمود، فرهنگ اقتصادی غرب از هم گسیخت و رشته‌های اتصال را برید. هواپیما، به عنوان یکی از مظاهر فرهنگی و تمدنی جدید، دیگر مرزی نمی‌شناسد این صنعت جدید، تو را از آنجاکه هستی برمی دارد و به جایی که فکر می‌کنی باید بروی می‌برد. این تمثیلی است از وضع امروز ما، کندن از جایی و پیوستن به جایی دیگر در مرزهای هوایی. در این قطع فرهنگی است که بسیاری از ارمغان‌های فکری اقوام نادیده انگاشته شد، در خاک فرو رفت، و در گوشهٔ کتابخانه‌ها، موزه‌ها، انبارها جای خوش کرد. خواسته یا ناخواسته خود، هم از سر جهل و تقلید بی جاگاه چنین کردیم و نادانسته به قطع ریشه‌های خودی دست زدیم. در این مورد بود که فرهنگ ما دچار یک بحران روحی شد. نکته‌ای که جای بحث آن در اینجا هست، این است که ما از گذشته‌ها مشترکاتی داریم که آن مشترکات روحی و فرهنگی ما را به هم نزدیک می‌کند. آنچه در گذشته‌ها عامل این امر مشترک یا وحدت فرهنگی یگانه می‌شد، اتحاد جوهری خاصی بود که جنبه روحی مسلکی داشت، مثل دین و آیین و آداب و رسوم. سیاست حکومتی در گذشته نیز بر چنین پایه‌هایی قرار داده شده بود، یعنی قدرت و سیاست به عنوان یک پدیدهٔ ارتباطی و واسطه یا میانجی می‌توانست افراد را به هم نزدیک کند، همچنان که تمدن‌های کهن را از کلده و آشور و مصر و یونان تا ایران و هند. در پناه چنین فرهنگی میانجی بود که همه در یک سو حرکت می‌کردند و به یک شیوه رفتار می‌نمودند. این کیفیات هم بر اثر تقابل فرهنگی غرب و شرق زایل شد و با گذشتهٔ خویش فاصله‌ها گرفت. عصر حکومت‌های طلایی ادب فارسی و دوران "ملک‌الشعرایی" شعرای ایرانی و کرم بخشی فرمانروایان و علایقی از این قبیل مدروس شد. انگیزه‌هایی که در گذشته موجب تعالی و رشد زبان فارسی و زبان‌دانی می‌شد، رو به نابودی نهاد و نتیجهٔ اینها همه آن شد که افراد یک مملکت از تاریخ و فرهنگ گذشته‌شان دور شدند.

با التفات عمدی به آنچه به صورت مختصر عرض شد، باید یادآور شوم که لوازم و اسباب مربوط به رشد زبان فارسی در طی تاریخ ناظر به اوامر بوده است: یکی

اقبال عام و تشویق و تحریض ادب دوستان، یعنی طالبان زبان و دیگر خود اهل زبان و اهلیتی که در ارائه مطلبی به صورت زبانی و لسانی دارند، یعنی علم و هنر و تجربه. به عبارت دیگر، رشد زبان وابسته است به طالب و مطلوب. درست مثل رابطه عاشقی و معشوقی که کشش و کوشش دو جانبه‌ای می‌طلبد. در این مورد خاص باید یادآور شد که انگیزهٔ زبان دانی، همراه است با نتیجه‌ای که از آن حاصل می‌شود. درست مثل اینکه بگوییم نتیجهٔ این کار ثواب‌دار این است و رسیدن به بهشت و مقام برین. در این ابواب جای هیچ شکی نیست که زبان فارسی در طی تاریخ چنان که باید و شاید مثمر ثمر واقع می‌شده است. ثمرهٔ واقعی زبان علم و معرفت و دانش و آگاهی است.

زبان فارسی درگذشته‌ها و در شبه قاره، زبان علم و دین و هنر بود و با اینهمه، هر روز ره آوردی نو به طالبانش عرضه می‌داشت، یعنی زبانی بود پویا، خلاق و سازنده و بکر و بدیع. اگر زبانی بخواهد در محیطی خاص رشد پیدا کند و توسعه یابد، حتماً باید چنین صفتی داشته باشد، یعنی از هر حیث مفید واقع شود.

صفت دیگر در باب رشد زبان مربوط می‌شود به ویژگی آن زبان مبتنی بر دو اصل احتیاج و نیاز و سهولت و سادگی. زبان باید این صفت را داشته باشد که جوابگوی نیازهای عمده یک جامعه رو به رشد بوده باشد. اگر جامعه‌ای در حال رشد نباشد، ضرورتی بر تحول و تغییر زبانی احساس نمی‌شود. عمده‌ترین صفت یک زبان پایدار آن است که پیوسته در حال تغییر و تحول باشد وگرنه ضعیف خواهد شد و از بطن جامعه به دور خواهد گشت. اعتبار معنوی هر زبانی وابسته است به اعتبار معانی خاصی که در جامعه مربوط به آن زبان مطرح می‌شود.

نکتهٔ دیگر در این ابواب مربوط می‌شود به سفارت زبان و پیام آوری آن و برقراری ارتباط بین اقوام، چنین امری هم وابسته است به سیر و سفر زبان و هم منوط است به حاملان آن و ناقلانی که عامل انتقال این پدیدهٔ فرهنگی هستند. در گذشته‌های دور، مهاجرت و کوچ ایرانیان به نواحی هند یکی از انگیزه‌های مهم

انتقال زبان به محیطی دیگر بوده است. امروزه تقریباً بر هیچ کسی پوشیده نیست که هر محصل و طالب علمی در هر کجا که هست و به هر کجا که می خواهد برود، ناچار است به مسائل زبانی قومی که قصد آنجا دارد آشنا گردد. همراه این آشنایی، مسأله پذیرش زبانی هم مطرح است، این پذیرش هم از جنبه علمی مطرح است. هم از جهت خود زبان و صفاتی که آن زبان از دیدگاه‌های زبان‌شناسی دارد.

علاوه بر اینها، ریشهٔ یک زبان در یک منطقه مربوط می‌شود به جنبه‌های روحی مسلکی، ایمانی، اعتقادی؛ یعنی آنچه می‌تواند متضمن اطمینان قلبی آدمی باشد و مایهٔ امنیت و سلامت خاطر وی.

استعمالات زبانی، که در فرد ایجاد رضایت خاطر می‌کند، ناظر به تمایلات مادی و معنوی صرف نیست. بلکه گاه ناظر به فضا و جو اجتماعی یک جامعه است. یعنی آنچه ممکن است ناظر باشد به ذوق و پسند یک فرد در پذیرش عناصر زبانی. به نظر می‌رسد که در گذشته‌ها یکی از عمده‌ترین عواملی که موجب رشد زبان فارسی می‌شد، ناظر به چنین امری بود؛ امری که مربوط می‌شود به روح زبان فارسی، شیرینی گفتار، سادگی بیان و سلامت روحی زبان در طرح مسائل مختلف اجتماعی به دور از حسب و بغض و شدت وحدت بی جا. دوری از تعصب و تقشف، میل به تساهل و تسامح.

مطلب دیگر در باب رشد زبان مربوط می‌شود به شیوهٔ تبلیغ زبانی و اشاعه درست آن؛ یعنی سیاست درست در طریق پیشرفت زبان. سیاست درست زبانی، ناظر به ابلاغ درست و پیام راستین آن است به گونه‌ای که بشود مفاهیم مربوط بدان را در هر جا و مقامی مطرح کرد و به عنوان یک مشی پسندیده از آن تبعیت کرد و در مواقع ضروری از آن دفاع نمود. آنچه این لطیفه مهم را در طی تاریخ زایل می‌کند و عنصر زبانی را بیمار می‌سازد و کم توان، اعمال روحیهٔ قهر جبر و فشار است و صدور بی رویهٔ دستور و فرمان و بخشنامه و حکم و ابلاغ و مأموریت خشک و خالی و برگزاری مجلس و محفل بی محتوا و تشریفاتی و کاربرد سیاست‌های

انحصاری محض. امروز خطر بسیار بزرگی که هر زبانی را تهدید می‌کند، پیام بی‌محتوای اوست و لفظ بی معنی و ظاهر بی باطن و آنچه بیرون از ملاک‌های ارزشی قابل طرح می‌باشد. ارزش واقعی زبان در تولید محصول فرهنگی آن زبان است. پیش از آنکه به زبانی بنگریم، باید به محصولات زبانی توجه کرد.

نکته مهم دیگر در این ابواب آن است که زبان باید همراه تحول و تغییر و دگرگونی‌هایی باشد که متناسب با زمانه باشد و به درد افراد بخورد. زبان باید هر لحظه ره آوردی نو به مشتاقانش عرضه بدارد. و بالاخره اینکه زبان باید همچون زندگی از سرچشمه سیال فطرت سرچشمه بگیرد. خلاصه آنکه زبان باید همراه یک انقلاب فکری و علمی و عملی در جامعه عمل کند و طوری باشد که همه نیازهای کلی یک جامعه را برآورده سازد و به زندگی همگانی جهت و هدف ببخشد. اگر زبانی چنین باشد، البته خواهد ماند وگر نه دیر یا زود از صحنه گیتی محو خواهد شد.

فرجام سخن آنکه زبان در هر محیطی رشد نمی‌کند مگر آنکه مردم آن محیط به کاشت بذر زبان بپردازند. از این طریق است که زبان همانند درختی سبز خواهد شد و شاخه‌های آن خواهد بالید و به ثمر خواهد نشست. رشد یک زبان علاوه بر این، مربوط است به محیطی در بر دارنده احساس همدلی و همراهی و همکاری. زبان همدلی عامل مهم انتقال مظاهر فرهنگ زبانی است از جایی به جایی دیگر. زبان همدلی نوعی آموزش غیرمستقیم زبانی است بر پایهٔ احساس و عاطفه انسانی، مهر و محبت و مودت. چنین زبانی بهتر می‌تواند روابط اصیل انسانی را سبب شود و اتحاد و اتفاق را موجب گردد. عامل همدلی و همزبانی، مهم‌ترین عاملی است که دنیای آینده ما مترصد یادگیری آن است:

ای بسا هندو و ترک همزبان — ای بسا دو ترک چون بیگانگان

پس زبانِ محرمی خود دیگر است — همدلی از همزبانی بهتر است [1]

---

۱. مولانا جلال الدین بلخی، مثنوی ، تصحیح رینولد. ا.نیکلسون، به اهتمام دکتر نصرالله پورجوادی، (شش دفتر)، انتشارات امیرکبیر، تهران، سال ۱۳۶۳، دفتر اول، ص ۷۵.

دکتر حسین نجف‌دری

نکاتی چند دربارهٔ آموزش زبان فارسی به عرب زبانان

جهان معاصر، عصر مبادلات فرهنگی و گره‌خوردگی اندیشه‌ها و آشنایی جهانیان با نحوهٔ تفکر و آراء و عقاید ملت‌هاست. این داد و ستد معنوی و فرهنگی، ملت‌ها را بیش‌تر به هم نزدیک می‌کند و گامی است در جهت صلح و دوستی بین کشورها و ایجاد تفاهم بین مردم این سرزمین‌ها و ساختن جهانی آرام و به دور از خشونت و جنگ‌های خونین عقیدتی. این کار در بدو امر نیازمند کلیدی است برای شناخت هر چه بیش‌تر اندیشهٔ انسان‌ها و زبان و آموزش آن مصداق بارز این کلید است.

زبان فارسی با توانایی‌ها و توانمندی‌های ساختاری و در برداشتن آثار ارزشمند ادبی و هنری در دل خود، جذابیت‌های فراوانی، برای آموزش در خارجیان ایجاد می‌کند و بر همهٔ دست‌اندرکاران این امر فرهنگی واجب است که به این نکته توجه داشته باشند که راه صدور اندیشه و آشنا کردن جهانیان با آراء و نظریات ما در زمینه‌های مختلف فرهنگی، در وهلهٔ اول، انتشار زبان فارسی و حمایت از آموزش

آن به غیرفارسی زبانان است و در این راه هر هزینه‌ای که صرف شود، در برابر نتایج ارزشمندی که به دست خواهد آمد می‌ارزد و تأسفی در بر نخواهد داشت.

بنده توفیق داشته‌ام که مدتی در امر آموزش زبان فارسی به عرب زبانان مشارکت داشته باشم و در همین مدت کوتاه، عملاً با مسائلی در امر تدریس مواجه شده‌ام که ذکر آن برای تمام کسانی که به این کار اشتغال دارند یا بعداً ممکن است وارد این کار شوند می‌تواند مفید و آموزنده باشد. این نکات عبارت‌اند از:

۱- مسأله اصلی در رابطه با آموزش زبان فارسی در دانشگاه‌های کشورهای عربی، عدم وجود برنامه‌ریزی صحیح و مدون برای آموزش این زبان در آنجاست. برنامه‌ریزی این دانشگاه‌ها برای آموزش زبان‌های مختلف، تقریباً یکسان و یک شکل است و ساختار زبانی و ویژگی‌های خاص هر زبان، در این برنامه‌ریزی ملحوظ نشده است. مثلاً برنامهٔ آموزش زبان ژاپنی که هیچ مناسبت و هیچ رابطه‌ای با زبان عربی ندارد و از یک رسم‌الخط کاملاً متفاوت برخوردار است، با آموزش زبان فارسی که از نظر واژگان و ترکیبات و ساختار نحوی و رسم‌الخط رابطهٔ تنگاتنگ و نزدیکی با زبان عربی دارد، هیچ فرقی ندارد و این موضوع در عمل مشکلات عدیده‌ای را فراهم نموده است. راه چاره در این است که هر دانشگاهی که در یک کشور عربی زبان قصد دارد به آموزش زبان فارسی بپردازد باید با همفکری و مشارکت متخصصان آموزشی هر دو کشور، برنامه‌ای متناسب با ساختار هر دو زبان و با در نظر گرفتن پیوندها و ارتباط دیرینه و تاریخی آنها تهیه و تنظیم کند که آموزش زبان فارسی را در یک روند علمی و معقول به جریان بیندازد. این امر وقتی تحقق پیدا می‌کند که بین دانشگاه‌های هر دو کشور رابطهٔ متقابل فرهنگی به وجود بیاید و این ارتباط منجر به یک برنامه‌ریزی منسجم و اصولی و مبتنی بر سیستم‌های علمی شود.

۲- دومین اشکال در آموزش زبان فارسی به عرب زبانان، مشکل کتاب درسی مناسب است. تا آنجایی که بنده اطلاع دارم کتابی راکه معمولاً در این دانشگاه‌ها، استادان تدریس می‌کنند کتابی است موسوم به **آزفا** که آقای دکتر یدالله ثمره سال‌ها پیش آن را تألیف کرده است. عیب مهم این کتاب این است که در اصل برای هدف و محیطی خاص نوشته شده است و در عمل هنگام تدریس به عرب زبانان مشکلات آن آشکار می‌شود. دیگر اینکه این کتاب برای تدریس در زمان محدودی برنامه‌ریزی شده است و برای کسی که برای گرفتن لیسانس در دانشگاه‌های کشورهای عربی زبان می‌باید معمولاً ده ترم تحصیلی را با موفقیت پشت سر بگذارد، بسیارکم حجم و محدود است. در سال‌های اخیر، کتابی را آقای دکتر تقی پورنامداریان تألیف کرده‌اند به نام "درس فارسی برای فارسی آموزان خارجی" که حاصل تجارب عملی استاد مزبور در طی سالیانی است که چه در ایران و چه در خارج از ایران به آموزش زبان فارسی به خارجیان اشتغال داشته است. منتهی قرار بود این کتاب جلدهای متممی نیز داشته باشد که تاکنون چاپ نشده است. اگر این استاد فاضل با همین روش دقت نظر جلدهای دیگر این کتاب را تنظیم و چاپ نماید گمان می‌کنم برخی مشکلات تدریس زبان فارسی را به خارجیان و به تبع آن عرب زبانان حل کند. یکی از این مشکلات، مسأله تلفظ عرب‌زبانان در ادای کلمات عربی مصطلح در زبان فارسی است که ناهماهنگی‌ها و معضلاتی را از نظر ساختار صوتی به وجود می‌آورد.

همان طوری که می‌دانیم بسیاری از کلمات عربی در طول سالیان دراز وارد زبان فارسی شده است و از نظر تلفظی شکل فارسی به خود گرفته است و به تعبیر دیگر، این واژه‌ها شناسنامه فارسی دریافت کرده‌اند. در آموزش زبان فارسی به دانشجویان عربی زبان، آنان کلمات را به صورتی که در زبان خودشان، یعنی عربی، تلفظ می‌شود تلفظ می‌کنند و تغییر این عادت بسیار

کار مشکل و دشواری است و اگر معلم حوصله به خرج ندهد یا از روش مناسبی استفاده نکند به زودی دنبالهٔ کار را رها خواهد کرد. مثلاً کلماتی مثل قاضی، ضامن، ظالم، لذّت، صورت، ثرّیا، را ما در فارسی به شکل (غازی، زامن، زالم، لزت، سریا) تلفظ می‌کنیم در حالی که عرب زبانان مطابق ساختار صوتی زبان خود به همان شکل اصلی تلفظ می‌کنند. در نتیجه، پس از چند ترم در حالی که دانشجو کاملاً مقصود خود را به فارسی بیان می‌کند به هیچ وجه لهجهٔ فارسی ندارد و درک جمله‌هایی که حاوی چنین کلماتی است برای فارسی زبانان نیز دشوار می‌شود. نمونهٔ دیگری از این مشکلات که می‌توان آن را نوعی مشکل لهجه‌ای به شمار آورد، این است که با وجود آنکه در زبان عربی حرف "گ" وجود ندارد و معمولاً به جای آن از حرف "ج" استفاده می‌شود مثل "نرجس" به جای "نرگس"، در لهجهٔ مصری زبان عربی با کمال تعجب می‌بینیم که به جای حرف "ج" از حرف "گ" استفاده می‌شود؛ مثلاً "جدی و جدال" را "گدی و گدال" تلفظ می‌کنند. این تنوع لهجه‌ها در زبان عربی خود نکته دیگری است که استاد زبان فارسی باید هنگام آموزش به آن توجه کند و ده‌ها نکته ظریف دیگر که فقط در آموزش زبان فارسی به عرب زبانان مطرح می‌شود.

۳- مقولهٔ دیگری که توجه به آن می‌تواند در آموزش زبان فارسی به خارجیان تأثیر فراوانی داشته باشد، ارسال کتاب‌های فارسی در زمینه‌های مختلف برای این دانشگاه‌ها است که بخش فارسی کتابخانه‌های دانشگاه‌های کشورهای مورد نظر را بسیار پربار خواهد کرد و دانشجویان با مطالعهٔ این کتب نه تنها با شاهکارهای منظوم و منثور فارسی چه در حوزهٔ ادبیات گذشته و چه در حیطهٔ ادب معاصر آشنا خواهند شد، بلکه از طریق خواندن آنها می‌توانند در فراگیری زبان فارسی به موفقیت‌های قابل توجهی نایل شوند. هر چند این دانشگاه‌ها با بودجه‌های فراوانی که در اختیار دارند مشکلات

مالی در خرید این کتاب‌ها ندارند. اما انتخاب و گزینش کتب مناسب و مفید با نظر کشور مبدأ می‌تواند در غنا و پرباری این کتابخانه‌ها گام مفید و ارزنده‌ای باشد.

۴- مطلب دیگری که باید در اینجا دربارهٔ آن تأکید کنم این است که معمولاً با افتتاح رشته‌های آموزش زبان در دانشگاه هر کشور و تأسیس مقاطع تحصیلی مختلف در این دانشگاه‌ها، کشور مبدأ برای استمرار و تقویت این امر به دانشگاه‌های مربوط کمک و یاری می‌رساند. این کمک رسانی و اعانت آنچنان که در همه کشورها معمول است به چند شکل صورت می‌گیرد که در اینجا به چند نوع آن اشاره می‌کنم:

الف) فرستادن استاد عربی و مربی به دانشگاه‌هایی که این رشته‌ها را تأسیس می‌کنند و تأمین حقوق و مزایای این استادان از طرف کشور مبدأ که معمول‌ترین شکل این کمک هاست که دانشگاه را هم از نظر مالی مورد حمایت قرار می‌دهد و هم از نظر کیفی سطح آموزش را تعالی و توسعه می‌بخشد. این فرستادن استاد در صورت استمرار معمولاً به صورت منطقی و متداول مبادلهٔ استاد در خواهد آمد که هزینه‌های این کار را به صورت متقابل فرهنگی جبران خواهد کرد.

ب) دادن بورسیه‌های مناسب به دانشجویان این دانشگاه‌ها که برای ادامهٔ تحصیل و تقویت فراگیری به کشور مبدأ مسافرت کنند و در دانشگاه‌های این کشور و در خود محیط به آموزش زبان مشغول شوند. چنانچه در قسمت "الف" متذکر شده‌ام بعداً این کار به صورت مبادلهٔ دانشجو بین دو کشور درخواهد آمد که علاوه بر محاسن فرهنگی‌ای که بر این کار مترتب است هزینه‌های این بورسیه‌ها را نیز جبران خواهد کرد.

ج) کمک مالی مستقیم به این دانشگاه‌ها، راه عملی دیگری است که به استمرار آموزش زبان و تثبیت رشتهٔ دانشگاهی آن منجر می‌شود. توضیح اینکه برخی

دانشگاه‌ها، بعد از مدتی به علت هزینه‌های زیاد تأسیس این رشته‌ها، آن‌ها را منحل می‌کنند، در حالی که این نوع کمک‌های مالی مستقیم از انحلال و تعطیلی این رشته‌ها جلوگیری خواهد کرد. خود عرب‌ها به دانشگاه‌هایی که رشته آموزش زبان عربی دارند در تمام نقاط دنیا کمک‌های مالی فراوان و قابل ملاحظه‌ای می‌کنند. آموزش زبان، به طور کلی در همه جای جهان هزینه دارد و ارزش آن هم بسیار زیاد است، چرا که، زبان کلید آشنایی با فرهنگ و تمدن ملتهاست.

د) مجدداً در اینجا ذکر می‌کنم که ارسال کتاب‌های مختلف چه در زمینهٔ کتاب‌های درسی و چه غیردرسی نوعی کمک فرهنگی است که کشور مبدأ می‌تواند با انجام آن به امر آموزش زبان سرعت بیش‌تری بخشد.

ه) تشکیل دوره‌های کوتاه مدت زبان آموزی در کشور مبدأ، که در ضمن آن دانشجو علاوه بر کسب مهارت‌های زبانی، از نزدیک با مردم آن کشور و آداب و رسوم و عقاید و تمدن و فرهنگشان آشنا می‌شود، از جاذبه‌های دلپذیر این کار فرهنگی است که باید بدون توجه به هزینه‌های سنگینی که دربر دارد، هر سال در نوبت‌های گوناگون به تشکیل آن مبادرت کرد. در عمل دیده شده است که این کار سیاحتی - فرهنگی در جذب دانشجویان به ادامهٔ تحصیل تا آخرین مقاطع دانشگاهی بسیار مؤثر و سازنده بوده است.

۵- آخرین نکته‌ای که باید در اینجا متذکر شوم این است که جذب دانشجو برای رشته‌هایی نظیر زبان فارسی، برای دانشگاه‌های عربی زبان خالی از مشکل نیست؛ چرا که، فارغ‌التحصیلان این نوع رشته‌ها در کشور خود از نظر کاریابی و اشتغال دچار زحمت و معضل هستند و کم‌تر به سوی چنین رشته‌هایی جلب می‌شوند. در اینجاست که نقش وابسته‌های فرهنگی سفارت‌خانه‌ها در علاقه‌مند کردن این دانشجویان به رشته تحصیلی خود آشکار می‌شود. این وابسته‌های فرهنگی معمولاً مدام به دانشگاه‌هایی که چنین رشته‌هایی

دارند مراجعه می‌کنند و با تشویق‌های مختلف، مثل برگزاری مسابقات گوناگون و دادن جوایز و بورسیه‌ها و تدارک سفرهای سیاحتی و حتی گاهی اوقات با ایجاد شغل و به کارگماردن آنها در جای‌های مناسب در کشور مبدأ، آنان را به ادامهٔ تحصیل امیدوار می‌کنند؛ کاری که وابسته‌های فرهنگی ما در کشورهای عربی زبان باید با نهایت دقت و هوشیاری و صبر و حوصله به انجام آن بپردازند و از این طریق در اشاعه زبان فارسی گام‌های مؤثری بردارند.

منیژه یوحنایی

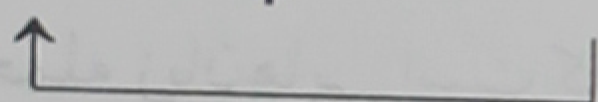
یادگیری نحو زبان فارسی توسط گویشوران انگلیسی

زبان انگلیسی از جمله زبان‌هایی است که تفاوت‌های پارامتریک بارزی با زبان فارسی دارد. در مورد یادگیری این زبان توسط گویشوران فارسی تحقیقات بی‌شماری صورت گرفته است. لکن یادگیری زبان فارسی توسط گویشوران انگلیسی محدوده‌ای جدید و دست نخورده است. براساس فرضیه زبان‌شناسی مقابله‌ای (CAH) انتظار این است که گویشوران انگلیسی در یادگیری زبان فارسی در همان محدوده‌هایی دچار مشکل باشند که گویشوران فارسی در یادگیری زبان انگلیسی با آن مواجه هستند. در این مقابله با نگاهی به تفاوت‌های پارامتری بین این دو زبان و اطلاعات به دست آمده از این گویشوران در می‌یابیم که این مشکلات دو جانبه نیستند. یعنی برخلاف انتظار گویشوران انگلیسی در یادگیری مقوله‌هایی که برای فارسی زبانان مشکل است پیشرفت بهتری دارند و مشکلات آنان در محدودهٔ دیگری ظاهر می‌گردد. همان طور که چامسکی (۱۹۳۹) اظهار می‌دارد، تئوری دستور جهانی بر این نکته تأکید دارد که تفاوت‌های متعدد زبان‌های انسانی که در

ساختارهای متفاوتی قابل مشاهده هستند، ناشی از تفاوت‌های محدودی در مقوله‌های کارکردی (Functional Categories) می‌باشند. براساس این نظریه اصولاً یادگیری نحو زبان اول چیزی جز تعیین ارزش مثبت یا منفی (Parameter Setting) برای این پارامترها نیست و همین ترتیب یادگیری زبان دوم پروسه تعیین مجدد (Parameter Resetting) این ارزش هاست.

به طور مثال زبان انگلیسی و فارسی در مقوله کارکردی عبارت متمم (CP)دارای تفاوت‌های بارزی هستند. به این ترتیب که با ظهور مشخصه موصول (+Pred feature)در مقوله کارکردی متمم (C) حرکت پرسشواره به مخصصه (SPecifier Position) این عبارت در مرحله نحو آشکار (Overt Syntax) امری اجتناب‌ناپذیر است.

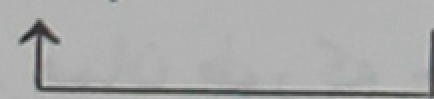
1- The man $[_{cp}$ Who $[_{c}$ ϕ $[_{Ip}$ you saw t]]]...



از آن جهت که مخصصه عبارت متمم (spec, CP) محلی است که با مخصصه [+Wh] تعیین گردیده است و براساس توافق بین این مشخصه و سرخود [C] و همچنین توافق مخصصه با عبارت اسمی که سرجمله موصول محسوب می‌گردد، در نتیجه عبارت اسمی موصول شده به صورت پرسشواره به آن محل حرکت می‌کند. در این حالت این پرسشواره می‌تواند مشخصه موصول را قبل از اظهار (spell - out)کنترل کرده و به همین لحاظ از آنجاکه در صورت معنایی LF مشخصه کنترل نشده وجود ندارد، جمله دستوری است.

همچنین این حرکت می‌تواند بدون ظهور آوایی صورت گیرد بنابراین:

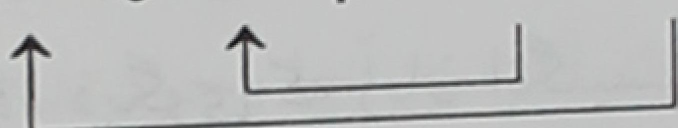
2- The man $[_{cp}$ $[_{c}$ ϕ $[_{Ip}$ you saw t]]]...



از طرف دیگر ظهور مشخصه دستوری استفهام [+Q feature] در مقوله متمم

(C) نیز منجر به همین حرکت می‌گردد که در اینجا پرسشواره مشخصه استفهام را با واژه‌ای که حامل مشخصه زمان است و به محل متمم ارتقاء پیدا کرده است کنترل می‌کند و لذا در صورت معنایی مشخصه کنترل نشده وجود ندارد و جمله دستوری است.

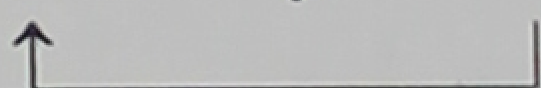
3- [$_{cp}$ Who [$_{c}$ Will [$_{Ip}$ you t see t]]]



با مقایسه این پروسه با زبان فارسی در می‌یابیم که مشخصه استفهام در زبان فارسی قوی نیست و لذا حرکت در این زمان بعد از مرحله اظهار [spell- out] صورت می‌گیرد یعنی این مشخصه می‌تواند به خاطر رعایت اصل تأخیر (procrastinate) در مرحله ظهور معنایی کنترل گردد.

از طرف دیگر کنترل مشخصه موصولی در فارسی قبل از صورت معنایی صورت می‌گیرد که دلالت بر قوی بودن این مشخصه در زبان فارسی دارد. لکن اولاً این حرکت در زبان فارسی بدون ظهور آوایی صورت می‌گیرد، چراکه مخصصه عبارت متمم در فارسی محلی برای پرسشواره نیست یعنی مشخصه [-Wh] دارد و از طرف دیگر این حرکت ممکن است به خاطر رعایت اصل مقوله تهی [ECP] صورت نگیرد لذا:

4- sib-i [$_{cp}$ ϕ [$_{c}$ ke [$_{Ip}$ šoma t xordi]]]...



5- mard-i [$_{cp}$ ϕ [$_{c}$ ke [$_{Ip}$ (šoma) be -* (š/u) Ketab dadid]]]...

این تفاوت‌های پارامتریک بین دو زبان موجب گردیده است که فارسی‌زبانان در تولید جملات سؤالی و موصولی مشکلات فراوانی داشته باشند. به طوری که حتی در مراحل پیشرفته یادگیری جملات نادستوری زیر را تولید می‌نمایند.

6- * The man you talked to him.

7- * I know that who did he talk about.

8- * Who did you open the door for him.

9- * I dont rememeber that if he wrote that letter or not.

محدوده دیگری که زبان انگلیسی با فارسی متفاوت است، ارتقاء مفعول در فارسی است به این معنی که قمرهای مفعولی که به صورت اسم جنس می‌باشند در محلی که نقش معنایی خود را از فعل می‌گیرند ظاهر می‌گردند و تنها وقتی که به صورت اسم مشخص (specific) اظهار گردند ارتقاء می‌یابند (Youhanaee, 1997).

10- œli be hasan Ketab dad

11- œli ketab-o be hasan dad

این ارتقاء مفعول در فارسی هم با جایگاه جدید و هم با صورت آوایی "را" قابل مشاهده است. ظاهرا مشخصه تخصیص (specificity) در زبان انگلیسی وجود ندارد و تنها معرفه و نکره بودن آن قابل مشاهده است.

12- I bought a book.

13- I bought that book.

علی‌رغم این تفاوت فارسی زبانان در یادگیری مطابقه مفعولی در جملات انگلیسی مشکلی ندارد.

تحقیق حاضر

در این تحقیق اطلاعات به دست آمده از سه نفر خانم انگلیسی زبان که در مراحل مختلف یادگیری زبان فارسی هستند ارائه می‌گردد که در اینجا با نام مستعار سو ۱ (Suzanne1)، سو ۲ (Suzanne2)، سو ۳ (Suzanne3) از آنها نام برده می‌شود.

سو ۱ مدت یک سال زبان فارسی را در انگلیس آموخته و در زمان جمع آوری اطلاعات تنها دو هفته بود که در ایران به سر برده و شروع به صحبت کرده بود. سو ۲ مدت دو سال به فراگیری زبان فارسی در انگلیس مشغول بوده است و در هنگام جمع آوری اطلاعات مدت دو ماه بود که در ایران به سر می‌برد و سو ۳ بیش‌تر از ۴۸ سال است که در ایران زندگی می‌کند. از آنجا که معیار دقیقی به غیر از مدت مواجه با زبان فارسی برای تعیین توانش میان زبان فارسی آنها وجود نداشت و با توجه به اینکه هر کدام از آنها در مراحل مختلف یادگیری بودند، در اینجا برای نشان دادن سطح آنها به مبتدی، متوسط و پیشرفته اشاره می‌گردد. نحوه جمع آوری اطلاعات از این قرار بود که تعداد ۱۰۰ جمله که شامل مشخصه‌های مختلف زبان فارسی از قبیل زمان، مطابقه‌های فاعلی و مفعولی، اسم جنس و همچنین جملات سؤالی و موصولی بوده است به زبان انگلیسی یکی یکی برای آنها خوانده شد که آنها را به ترتیب به فارسی ترجمه کنند. به آنها گفته شده بود که در تولید جملات اولین جمله‌ای را که به نظرشان می‌رسد اظهار کنند و نگران درستی یا نادرستی آن نباشند. این امر به این دلیل بود که براساس قالب تئوریک که در این تحقیق انتخاب گردیده است یادگیری زبان امری ناخودآگاه است و توجه به نکات دستوری در زمان تولید جملات نمی‌تواند بیانگر این توانش زبانی ناخودآگاه باشد.

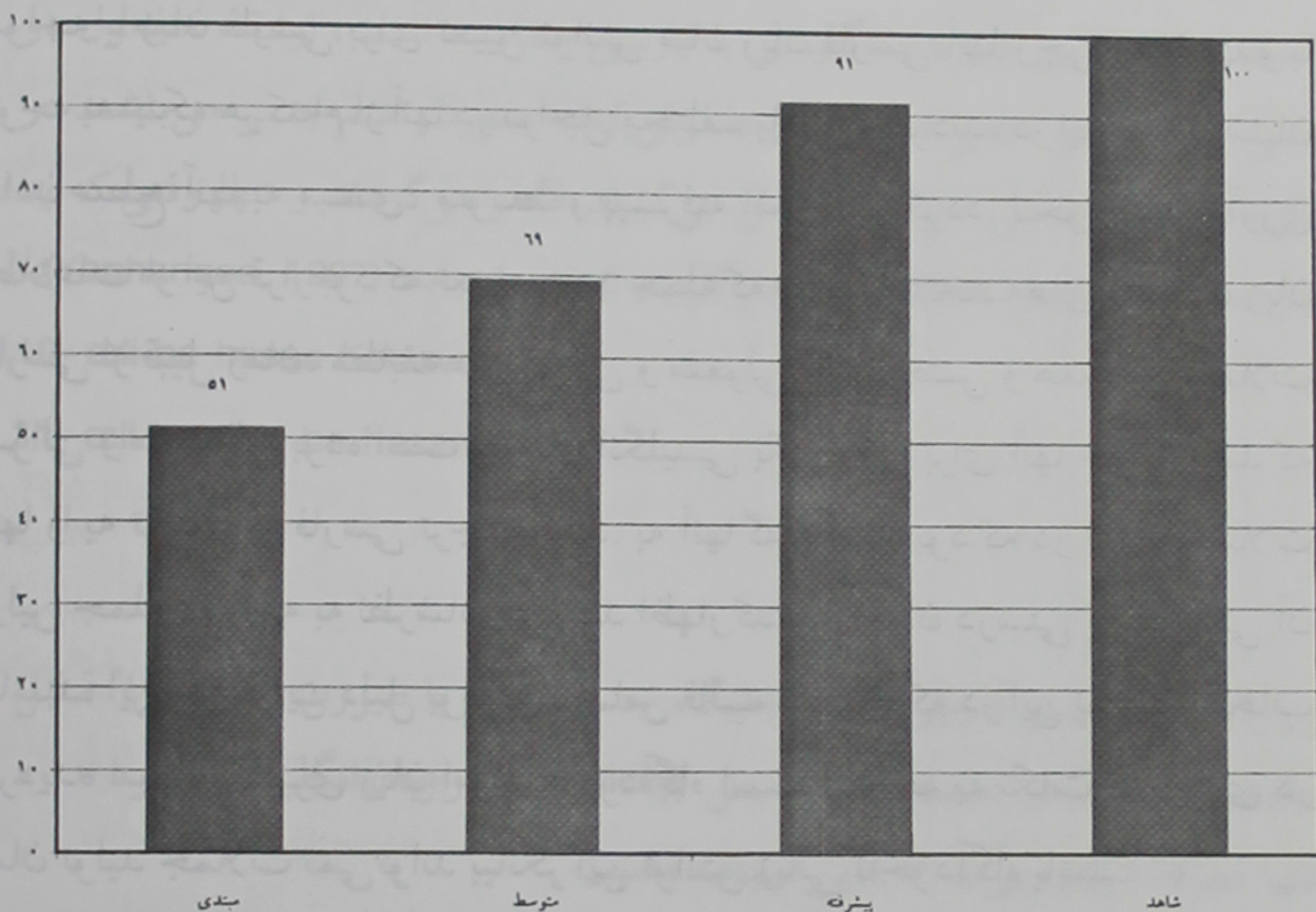
جملات فوق همچنین به پنج فارسی زبان داده شد که در این تحقیق از اطلاعات به دست آمده از آنان به عنوان گروه شاهد نامبرده می‌شود.

نتایج

همان‌طور که در نمودار (۱) می‌بینیم سو ۱ تنها در ۵۱٪ موارد قادر به تولید صحیح زمان بوده است و تازه در بیش‌تر مواردی هم که زمان را درست انتخاب کرده است مواردی بوده است که در جمله فعل "است" به کار برده شده با توجه به اینکه زمان هم در انگلیسی و هم در زبان فارسی نمود آوایی دارد (برخلاف زبان‌هایی مثل چینی که تفاوتی بین گذشته و حال... وجود ندارد).

روند یادگیری نشان می‌دهد که توانش میان زبان فارسی سو ۳ که در مراحل بالاتری از یادگیری است بسیار نزدیک به توانش گروه بومی (شاهد) است. از این لحاظ می‌توان نتیجه‌گیری کرد که فراگیران انگلیسی در یادگیری مشخصه زمان در فارسی مشکل دائمی و توقف ندارند.

نمودار شمارهٔ ۱ـ درصد زمان صحیح

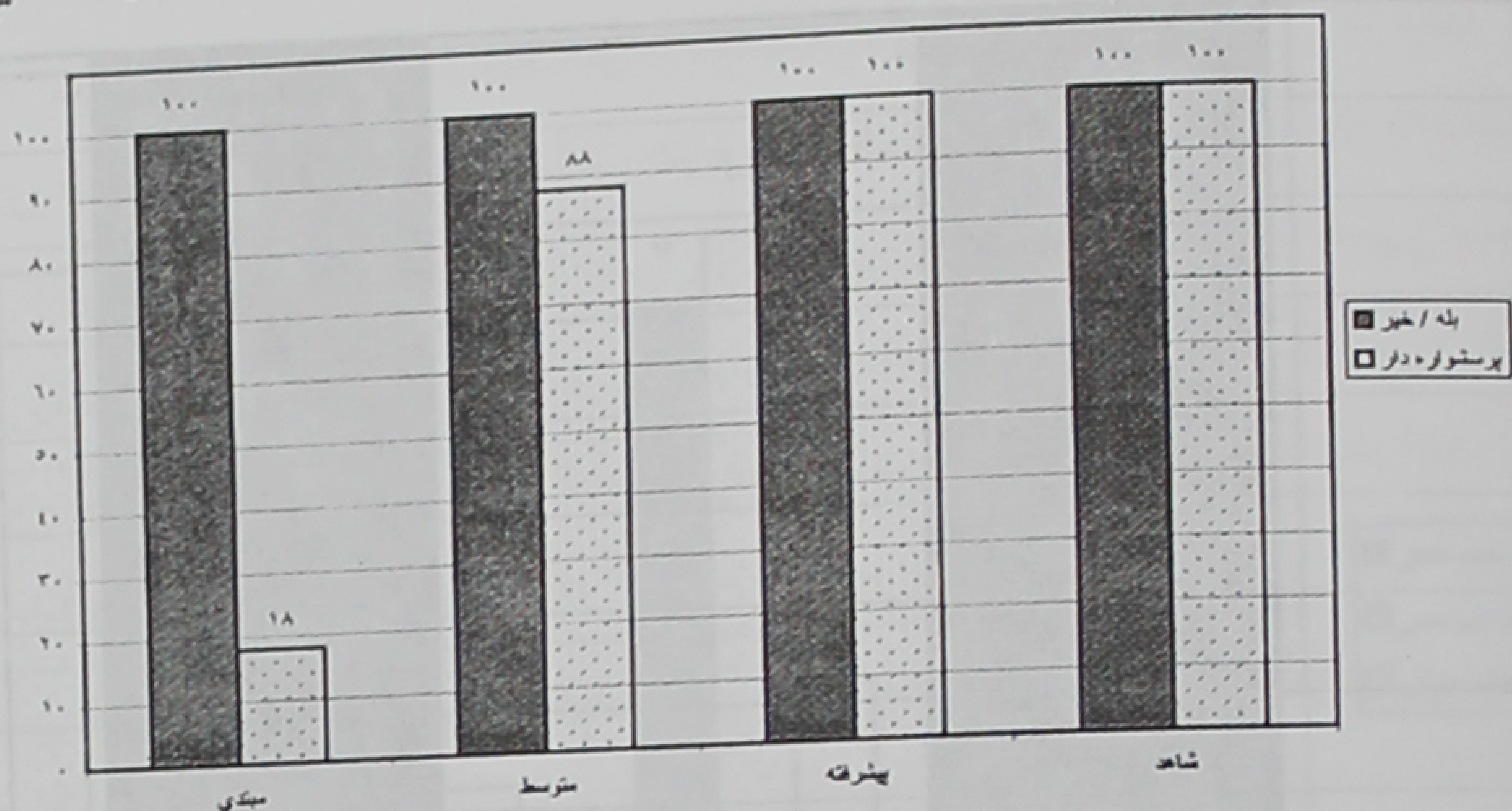


در مورد یادگیری جملات سؤالی گویشوران انگلیسی باید یاد بگیرند که در زبان فارسی جا به جایی فاعل و فعل (inversion) و حرکت پرسشواره (wh-movement) قبل از صورت معنایی (LF) صورت نمی‌گیرد. یعنی باید ارزش این پارامتر را از [+wh- movement] به [-wh- movement] تغییر دهند.

همان‌طور که نمودار (۲) نشان می‌دهد هیچ کدام از فراگیران حتی در مرحله ابتدایی یادگیری از جا به جایی فاعل و فعل استفاده نمی‌کنند. در مورد حرکت پرسشواره سو ۱ در ۸۲٪ موارد از حرکت پرسشواره استفاده کرده و جملات نادرست زیر را تولید نموده است.

۱۴- ماشین کی او سواری کرد؟ Whose car was he driving?

نمودار شمارهٔ ۲- درصد سؤالات بله / خیر و پرسشواره دار صحیح



علی‌رغم این به نظر می‌رسد سو ۲ که از نظر سطح توانش چندان از سو ۱ فاصله ندارد به زودی یادگرفته است که در فارسی نباید از حرکت پرسشواره استفاده نماید و بالاخره سو ۳ در تولید جملات فارسی خود حتی یک مورد اشتباه ندارد و در توانش میان زبان خود به توانش زبانی گروه شاهد بسیار نزدیک است.

۱۶- خانه دیروز تمیز کرد؟ Did he clean the house yesterday?

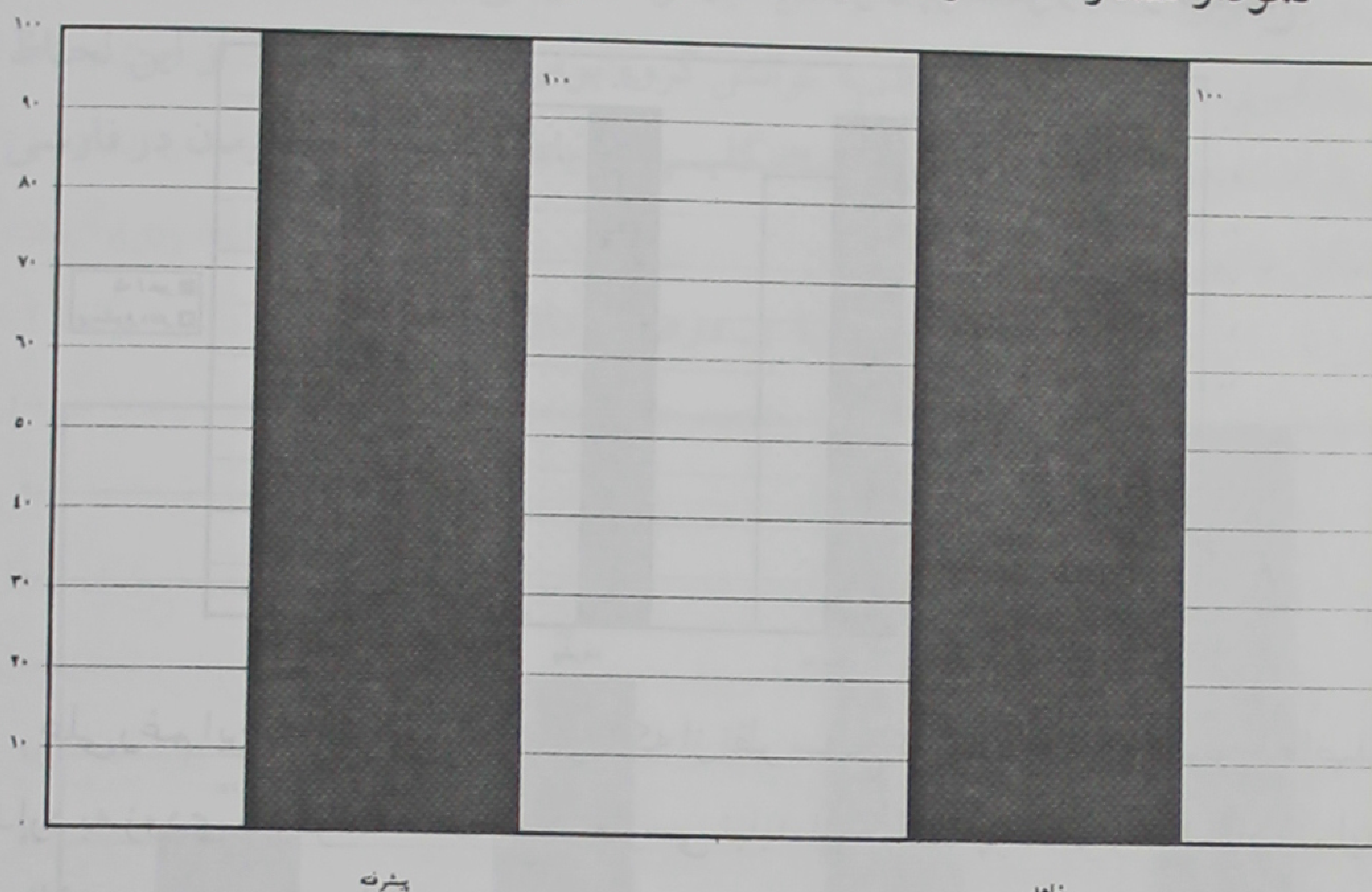
۱۷- اونا به کی پول قرض دادند؟ Who did they lend money to?

۱۸- او چیو به شما نشون میده؟ What will he show you?

از آنجا که سو ۱ و سو ۲ قادر به تولید جملات موصولی نبودند اطلاعات به دست آمده در این مورد تنها مربوط به سو ۳ می‌باشد که همان‌طور که در نمودار مشخص است او در تولید جملات موصولی نیز بسیار موفق است. نکته قابل توجه این است که او نه تنها در تولید این جملات از عامل تهی (Null-Operator) استفاده می‌کند، بلکه در جای مناسب ضمیرهای تکراری (Resumptive Pronouns) را نیز تولید می‌نماید که این امر دقیقاً در زبان انگلیسی به نادستوری بودن جمله منجر می‌گردد.

۱۹- او پلیسی راکه دزدی را بش اطلاع داده می‌شناسه.

نمودار شمارهٔ ۳- درصد جملات موصولی و ضمایر تکراری صحیح



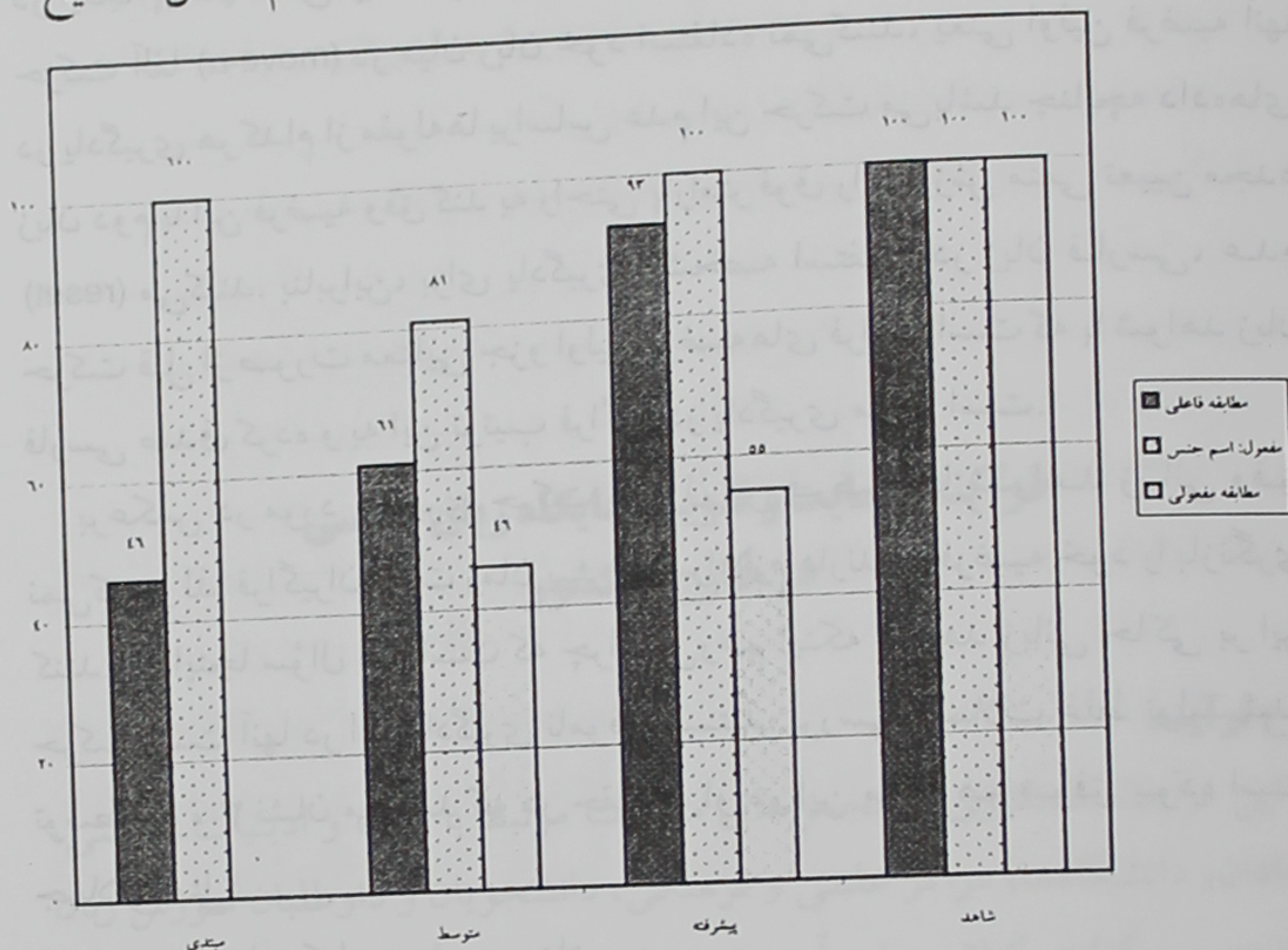
از موارد جالب دیگر در اطلاعات به دست آمده از سو ۳ این نکته است که "او" در مواردی هم که مفعولی در زبان انگلیسی به صورت مفعول صریح به کار گرفته می‌شود، ولی در زبان فارسی به عنوان متمم حرف اضافه ظاهر می‌گردد و لذا در جملات موصولی نیاز به ضمیر تکراری دارد به راحتی حرف اضافهٔ مناسب را اضافه کرده و از ضمیر تکراری استفاده می‌کند.

۲۰- او به زوجی که باشون مصاحبه کرده زنگ زد.

He called the couple Whom had had interviewed.

علی‌رغم اطلاعات به دست آمده بالا نمودار "۴" نشان می‌دهد که یادگیری مطابقه مفعولی برای این فراگیران بسیار مشکل است. به طوری که حتی سو ۳ قادر به تولید صحیح جملات در حد گروه شاهد نیست.

نمودار شمارهٔ ۴- درصد مطابقه فاعلی، مفعولی و مفعول اسم جنس صحیح



۲۱- علی این کتاب به حسن داد.

حال آنکه در جایی که مفعول اسم جنس است از همان مراحل اولیه فراگیران جملات را درست تولید کرده و در مورد مطابقه فاعلی یادگیری به صورت تدریجی و نهایتاً نزدیک به گروه شاهد است.

بحث و نتیجه‌گیری نهایی

شواهد به دست آمده در تحقیق حاضر بر این امر دلالت دارد که مشکلات یادگیری زبان دوم در یادگیری ارزش‌های جدید پارامترها دو جانبه نیست. یعنی برعکس فارسی زبانان که حتی بعد از سال‌ها یادگیری زبان انگلیسی کاملاً به حرکت پرسشواره قبل از مرحله اظهار دست پیدا نمی‌کند، انگلیسی زبانان در یادگیری این مقوله موفق هستند.

از طرف دیگر، برخلاف فارسی زبانان که در مقوله مطابقه مفعولی مشکلی ندارند، انگلیسی زبان‌ها در یادگیری آن دچار مشکل مداوم هستند. نتیجه‌گیری که

در اینجا پیشنهاد می‌گردد این است که اصولاً فراگیران یک زبان دوم در ابتدا از حرکت آلفا (move-α) در میان زبان خود استفاده نمی‌کنند، یعنی اولین فرضیه آنها در یادگیری هر کدام از مقوله‌ها براساس عدم این حرکت می‌باشد چنانچه داده‌های زبان دوم با این فرضیه وفق کند به راحتی پارامتر فوق را با ارزش منفی تعیین مجدد (reset) می‌کنند. بنابراین، برای یادگیری مشخصه استفهام در زبان فارسی، عدم حرکت قبل از صورت معنایی جزو اولین فرضیه‌های فراگیر است که با شواهد زبان فارسی صدق کرده و به این ترتیب فراگیر در یادگیری موفق است.

برعکس در مورد یادگیری حرکت مفعول این فرضیه با شواهد زبانی وفق نمی‌کند و لذا فراگیران مدت زمان بیش‌تری را لازم دارند که فرضیه خود را بازنگری کنند. در اینجا سؤال این است که چرا علی‌رغم اینکه شواهد زبانی حاکی بر این حرکت است آنها در این یادگیری ناموفق هستند. بررسی جملات غلط تولید شده توسط سوء ۳ نشان می‌دهد که در حقیقت او در این مورد هم موفق بوده است جملاتی مثل:

۲۲- علی این کتاب به حسن داد.

در حقیقت نشان دهنده ارتقاء مفعول است و او تنها قادر به تولید تک واژ (را) نبوده است. مقایسه این بررسی با تحقیقی که در مورد ارامنه صورت گرفته است نظریه جدایی سطوح مختلف توانش زبانی را (Morphology- Syntax Dissociation)، که توسط (Lardier,1998) پیشنهاد گردیده است، تقویت می‌نماید. اگر در لغت نامه ذهنی (mental Lexicon) این فراگیران اسامی خاص با تک واژ خاصی فهرست نشده باشند، مشکل این فراگیران در واقع ناشی از یادگیری در این توانش خاص است و ارتباطی به یادگیری نحو ندارد و به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری نحو زبان دوم برای بزرگسالان غیر ممکن نیست.

فرآیند حمایت و تقویت جایگاه زبان فارسی در خارج از کشور

شرح فرآیند

این فرآیند، همکاری با انجمن‌های مختلف مرتبط با زبان و ادبیات فارسی، استادان، دانشگاه‌ها، مراکز علمی و فرهنگی، دانشجویان و داوطلبان آموزش زبان فارسی، برگزاری کلاس‌های آموزش زبان فارسی، تأسیس دروس مرتبط در دانشگاه‌های خارج و انجام طرح‌های مطالعاتی مربوط بدان را شامل شود.

۱- آیا این فرآیند موردی است یا به صورت مستمر انجام می‌شود؟

فرآیند باید مستمر باشد چون در استراتژی ملی جایگاه ویژه و مهمی دارد.

۲- هدف کلی از انجام این فرآیند چیست؟

هدف یا هدف‌های اساسی:

۱- شناساندن چهرهٔ واقعی ایران به جهان و از بین بردن تصویر غلطی که به جهت تبلیغات سوء و مخالف ایران یا عملکرد بد مسؤولین در برخی موارد ایجاد شده است.

۲- کسب پرستیژ ملی در جهان به جهت غنی بودن و قدمت با ارزش تاریخ و فرهنگ و ادبیات درخشان ایران.

۳- برای انجام این فرآیند چه منابعی (اسناد و مدارک، اطلاعات، منابع انسانی و غیره) مورد استفاده قرار می‌گیرد؟ به طور مشخص نام ببرید

۱- منابع غنی تاریخی، فرهنگی و ادبیات (عرفان، فلسفه و...) مقصود کتب و اسناد مکتوب داخل و خارج از کشور منسوب به ایران و تمدن بزرگ ایرانی است.

۲- سیاستمداران، فرهنگ دوستان، تاریخ‌دانان، ادبیات ایرانی داخل و خارج از کشور، نسل دوم و سوم ایرانیان، و همچنین افراد غیرایرانی که صاحب‌نظر باشند.

۳- استفاده از نوارهای صوتی و تصویری در ارتباط با موارد فوق (تاریخ فرهنگ و ادبیات).

۴- نتیجه (خروجی) این فرآیند چیست؟

نتیجه اصلی: حفظ و ارتقای جایگاه واقعی ایران زمین در جهان به عنوان سرزمین با ارزش و غیر قابل اغماض و از طرفی معرفی ادبیات فارسی به عنوان میراث مشترک و بزرگ بشریت.

نتایج فرعی:

۱- رهایی ایران از تنگ نظری‌ها و کج فهمی‌های بیگانگان.

۲- ارتباط بیش‌تر با دیگر کشورها در راستای گفت و گوی تمدن‌ها (ارتباط فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی).

۳- علاقه‌مند ساختن غیرمسلمانان به اسلام بدون تبلیغات مستقیم و چکشی بلکه به طور تلویحی و با ابزار زبان و ادبیات فارسی.

۵- مراحل انجام این فرآیند تا حصول نتیجه نهایی را با ذکر واحد مربوط بدان به ترتیب نام ببرید

۱- تدوین استراتژی کلی سیاست فرهنگی نظام به طور کلی و ایران‌شناسی و گسترش زبان و ادبیات فارسی و انجمن‌های دوستی به صورت موردی

(وزارت امور خارجه، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، قوه مجریه، و از طرفی مجلس شورای اسلامی قوه قانونگذار (سیاست‌گذاری).

۲- انتخاب استراتژی کوچکتر (واف، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی) و تعیین راهکارها و تاکتیک‌ها.

۳- به کارگیری تاکتیک‌ها در صحنه‌ای داخلی و خارجی (اجرای سیاست خارجی) وزارت امورخارجه، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، وزارت فرهنگ و آموزش عالی با صدا و سیما.

۶-موارد تصمیم‌گیری در این فرآیند را ذکر فرمایید

۱ـ جداکردن مسأله زبان و ادبیات با تبلیغات دینی چون از نظر ماهوی تعلیمات دینی در درون ادبیات فارسی وجود دارد و نیاز به تعصب دینی نیست.

۲- ادغام شکلی و ماهوی سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی (گروه اجرایی زبان فارسی) در وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی) که از نظر سازمانی نیز یکی هستند. (شاخه معاونت بین‌المللی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی).

۳- افزودن تعلیمات ایران‌شناسی و زبان فارسی به آموزش‌های دیپلمات‌های ایرانی

۴- NGO کردن سازمان گسترش زبان و ادبیات فارسی و ایران‌شناسی (البته تحت نظارت واخ و وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی).

۵- تهیه مواد آموزشی و کمک آموزشی به زبان‌های مختلف دنیا و در دسترس قرار دادن آنها.

۷-نتایج این فرآیند کجا مورد استفاده قرار گیرد؟(نام ببرید)

-واحدهای وابسته به وزارتخانه

با توجه به ارتباط موضوع به هویت ملی اهمیت آن در برقراری روابط با دول دیگر در تمام معاونت‌های مهم وزارت متبوع مفید و قابل استفاده است به غیر از بخش‌های اداری.

- واحدهای خارج از وزارت خارجه

ناگزیر به طور مستقیم یا غیرمستقیم از نتایج خوب فرآیند بهره می‌برند و از عملکرد بد آن زیان می‌بینند.

۸- آیا فرآیند پیش‌نیاز انجام فرآیند (های) دیگری است؟ (نام ببرید)

۱- کسب پرستیژ بین‌المللی.

۲- حفظ و ارتقای جایگاه عظیم ایران در جهان (تاریخی - فرهنگی - سیاسی).

۳- برقراری ارتباط شایسته دیگر کشورها با ایران و در نتیجه امر گفت و گوی تمدن‌ها که با حفظ درک حقیقی جایگاه ایران اسلامی تحقق خواهد پذیرفت.

۹- آیا فرآیند (هایی) پیش‌نیاز انجام این فرآیند است؟ (نام ببرید)

۱- شناساندن چهرهٔ واقعی ایران به جهانیان به دور از بعضی تعصبات دوره‌ای (تاریخ پیش و پس از اسلام) از طریق کتاب، جزوه، فیلم، CD و سفر...

۲- خودباوری مردم ایران و تفاخر به گذشته و هویت و فرهنگ عظیم ایران.

۱۰- به طور معمول انجام این فرآیند از ابتدا تا انتها چقدر طول می‌کشد؟

با توجه به حوزهٔ عملیاتی و نوع اهداف (استراتژی کوتاه، میان و بلندمدت) متفاوت می‌باشد. به طور اصولی روند انجام استراتژی فرهنگی بطئی و زمان‌بر است.

۱۱- آیا برای انجام این فرآیند محدودیت زمانی خاصی وجود دارد؟ (ذکر فرمایید)

اگر به عظمت و قدرت غنای تاریخ و فرهنگ و ادبیات کشور به عنوان خورشید که عاقبت زیر ابر نمی‌ماند نگاه نکنیم، باید گفت محدودیت زمانی دارد و در خیلی از حوزه‌ها دیر عمل شده، بد عمل شده و شاید زمان زیاد بخواهد تا چشمهٔ باریک و در حال خشک شدن را حفظ کرد و گسترش داد.

۱۲- در صورت عدم انجام این فرآیند چه مشکلاتی (عکس‌العمل‌هایی) رخ خواهد داد؟

۱- بی‌هویتی و خود باختگی تمام ایرانیان.

۲- جدایی استان‌های مرزی کشور.

۱۳- این مشکلات (عکس‌العمل‌ها) روی چه واحدها یا اقشاری تأثیر خواهد داشت؟

این موضوع (زبان و ادبیات فارسی و ایران‌شناسی) به کودکی که می‌خواهد از یک مادر و پدر ایرانی متولد شود تا ایرانی الاصلی که در زیر خاک مدفون است ارتباط دارد و قابل اهمیت می‌باشد.

۱۴- در صورت استفاده از امکانات کامپیوتری در مراحل انجام این فرآیند، نحوه به کارگیری آن را در هر مرحله شرح دهید.

۱- جمع آوری اطلاعات (کتب، مراکز، افراد) ایران‌شناسی و مرتبط با زبان و ادبیات و فرهنگ ایرانی.

۲- در دسترس قرار دادن اطلاعات به صورت آسان، ارزان (البته صحیح و مستند بودن منابع شرط اساسی است).

۱۵- نام پیشنهادی شما برای این فرآیند چیست؟

حفظ و تقویت ایران‌شناسی و زبان و ادب فارسی در جهان.

وزارت امور خارجه

مرکز گسترش زبان فارسی در خارج از کشور

زبان فارسی مروج اسلام و تمدن بشری است.

مقام معظم رهبری

نظام آموزش زبان فارسی برای غیر فارسی زبانان

مقدمه

زبان هر ملت و قومی مانند برج رفیعی است که از بلندای آن می‌توان بر آراء و عقاید و مقاصد آن ملت و قوم واقف شد و درباره بسیاری از شؤون آنها اظهار نظر نمود.

زبان هر قومی بابی است فراخ که به سوی فرهنگ عقاید و افکار آنها گشوده شده است و به قدر بهره‌مندیش آن از گنج ادب و عرفان و آراستگیش به زینت فصاحت و بلاغت و انعکاسی که از افکار نو و علوم جدید ارائه می‌دهد در بقای ملت و قوم خویش دخیل است.

زبان فارسی از جمله زبان‌هایی است که در طول تاریخ در مقابل حوادث سهمگین و استیصال کننده‌ای چون حمله مغول و تیمور که ضرب‌المثل قساوت و فساد جاودانه تاریخ‌اند، در بقا و دوام ملت ایران نقش اساسی ایفا کرده است.

به علاوه، اسلام به زبان عربی وارد ایران شد، اما به زبان فارسی رواج پیدا کرد و در طول قرن‌های متمادی بیش‌ترین معارف اسلامی و سخنان حکمت‌آموز را وسیله ایرانیان فارسی زبان در میان ملت‌ها انتشار دادند. بنابراین، زبان فارسی در این بخش از جهان حقوق واضحی در جهت گسترش اسلام و فرهنگ و تمدن بشری دارد.

و این زبان با توجه به خصوصیات منحصر به فرداش توان حمل، ارائه و بیان گستره عظیم معارف بشری را داراست و تنها وسیلهٔ انحصاری است برای دست یافتن به مفاهیم والا و حکمت عظیم و بی‌نظیری که در میراث فرهنگی این ملت نهفته است.

اکنون نیز زبان فارسی بهترین حامل رسانه برای معارف، افکار نوآوری و تمدن عمیق اسلامی محسوب می‌شود. بر این اساس وظیفه ما در قبال زبان فارسی بسیار است.

هر کس به معارف بشری علاقه‌مند است باید برای زبان فارسی ارج و مرتبه‌ای خاص قایل شود و ما باید برای رواج زبان فارسی در دنیا و گسترش جغرافیای آن تلاش کنیم تا این زبان در موضع قدرت گیرد و بتواند بخش عظیمی از مدنیت گذشته عالم را که با خود همراه دارد به دنیا ارائه دهد.[۱]

بنابراین، آموزشکده زبان مهر[۲] با تأسی جستن از بیانات مسؤولیت آور مقام معظم رهبری که زبان فارسی را مؤثرترین وسیله برای رساندن پیام اسلام انقلابی می‌داند و با هدف اجرای فرامین معظم‌له تحقیقات وسیع و گسترده‌ای پیرامون روش‌های جاری در داخل و خارج از کشور انجام داد. پس از نقد و بررسی روش‌های موجود با استفاده از تجارب بخش زبان فارسی مرکز جهانی علوم

۱- از بیانات حضرت آیة‌الله العظمی خامنه‌ای در دیدار با اعضای مجمع بین‌المللی زبان فارسی در اسفند ۱۳۷۷.

۲- وجه تسمیه آن در پی خواهد آمد.

اسلامی، نظام آموزشی جدیدی با الهام از فراگیری زبان آموزی اطفال و خردسالان در محیط خانواده طراحی شد که دارای ویژگی های ذیل می باشد:

۱ـ مبتنی بر زبان آموزی کودکان از اعضای خانواده است.

۲ـ از زبان واسطه برای ترجمه لغات و انتقال مفاهیم استفاده نمی‌شود.

۳ـ برای تفهیم مطالب و ایجاد ارتباط با وسایل آموزشی، فیلم، اسلاید و...استفاده می شود.

۴ـ متکی بر روش تقلید، تمرین و تکرار است.

۵ـ جهت ارتباط با عامه مردم و رفع نیازها و احتیاجات به مکان‌های مختلف مراجعه و گفت و گو می‌کنند.

۶ـ برای نوشتن و خواندن از روش ترکیبی استفاده می‌شود.

۷ـ برای تمام ملیت‌ها قابل اجراست.

۸ـ پس از یک دوره شش ماهه دانشجویان می توانند سایر دروس را به زبان فارسی یاد بگیرند.

این نظام آموزشی پس از اجرای چند دورهٔ موفق‌آمیز برای ملیت‌های مختلف در قالب سه دوره که هر دوره دارای چند مرحله می‌باشد به شرح ذیل تدوین شد:

۱ـ دورهٔ مقدماتی در پنج مرحله و طی ۶۱۲ ساعت اجرا می‌شود.

در پایان این دوره، زبان‌آموزان قادر خواهند بود با عامه مردم گفت و گو کنند و کتاب‌های دوره راهنمایی را بخوانند و بفهمند و از مطبوعات و صدا و سیما استفاده کنند و حدود ۱۰ دقیقه سخنرانی نمایند.

۲ـ دوره عمومی یک، در دو مرحله و در طول ۴۸۰ ساعت اجرا می‌شود.

در پایان این دوره دانشجویان قادر خواهند بود متون نیمه تخصصی را بخوانند و بفهمند و پیرامون مطالب به تحقیق بپردازند و حدود ۲۰ دقیقه سخنرانی نمایند.

۳ـ دوره عمومی دو، در دو مرحله و در طول ۵۱۰ ساعت اجرا می‌شود.

در پایان دوره دانشجویان قادر خواهند بود متون تخصصی را بخوانند و بفهمند و پیرامون موضوعات به تحقیق بپردازند و حدود ۳۰ دقیقه سخنرانی کنند.

وجه تسمیه آموزشکده

پس از انتخاب روش و شیوه کار بنا شد برای تشکیلاتی که وظیفه آموزش زبان به آن محول شده نامی انتخاب شود. لذا برای این کار به دیوان حضرت امام "ره" تفألی زده شد که در جواب تفأل این رباعی آمد که:

ای مهر طلوع کن که خوابیم همه	**در هجر رخت در تب و تابیم همه**
هر برزن و بام از رخت روشن و ما	**خفاش وشیم و درحجابیم همه**

بدین صورت نام "مهر" که کنایه از وجود مبارک امام زمان "عج" می‌باشد و از طرفی می توان آن را بر آفتاب گرمابخش و مهر افزای زبان انقلاب و زبان دوم اسلام، فارسی، اطلاق کرد، انتخاب شد. با استناد به محتوای نام مهر نشانی (آرم) که مشتمل بر نقشه ایران و خورشید که از قلب آن شعاع نورش به خارج از مرزها کشیده شده تهیه گردید.

آنچه در پی می‌آید توضیحات سرفصل‌ها و هدف‌های رفتاری هر دوره به تفکیک مراحل هر دوره می‌باشد.

به امید توفیق انجام وظیفه و اجرای فرامین ولی امر مسلمین در اشاعه و گسترش زبان فارسی.

دورهٔ مقدماتی

در این دوره، زبان‌آموزان ابتدا با افراد، محیط زندگی، و تحصیل ارتباط برقرار می‌نمایند. سپس با صداهای زبان فارسی و در مرحلهٔ بعد با اصول کلی گفت و گو آشنا می‌شوند و در ادامه، آن اصول را در قالب‌های مختلف مورد استفاده قرار می‌دهند. جهت تسلط بر گفت و گو و رفع نیازهای خود با محل‌های عمومی ارتباط برقرار می‌کنند. جهت هماهنگی در گفت و گو و نوشتن و خواندن مطالب، از کتاب‌های مختلف درسی و داستانی استفاده می‌کنند تا آمادگی لازم را جهت ورود به مراحل بعدی کسب نمایند.

الف) این دوره طی پنج مرحله به شرح ذیل اجرا می‌شود:

۱ـ مرحلهٔ اول: بدون استفاده از کتاب و وسایل نوشتاری برای ارتباط.

۲ـ مرحلهٔ دوم: کتابِ مقدمه؛ برای آشنایی با صداهای زبان فارسی و بالا بردن سطح کلمات زبان‌آموزان.

۳ـ مرحلهٔ سوم: کتاب اول؛ برای آشنایی با اصول کلی گفت و گو.

۴ـ مرحلهٔ چهارم: کتاب دوم؛ تمرین تکرار، پیاده نمودن اصول کلی گفت و گو.

۵ـ مرحلهٔ پنجم: کتاب سوم ؛ قرائت متن‌های مختلف همراه با گفت و گو.

ب ـ این دوره به ارزش ۱۸ واحد و در مدت ۶۱۲ ساعت اجرا می‌شود.

ج ـ در این دوره هر واحد درسی معادل ۳۴ ساعت (دو برابر دروس نظری) در نظر گرفته شده است.

هدف‌های رفتاری دوره مقدماتی

در پایان این دورهٔ پنج مرحله‌ای از دانشجویان انتظار می‌رود:

۱ـ با عامه مردم گفت و گو نموده و احتیاجات خود را رفع نماید.

۲ـ متن‌های غیر تخصصی ساده فارسی را بخوانند.

۳ـ در موضوعات غیر تخصصی املا بنویسند.

۴ـ در موضوعات غیر تخصصی انشا بنویسند.

۵- از سفرها و وقایع گزارش تهیه نمایند.
۶- درس و سخنرانی استاد را گوش دهند و آن را بفهمد و یادداشت بردارند.
۷- بخش‌هایی از برنامه‌های صدا و سیما از قبیل اخبار و فیلم‌های داستانی و... را بفهمند و منتقل نمایند.
۸- عنوان‌های روزنامه و مجلات را بخوانند.
۹- در موضوعات غیر تخصصی ۱۰ دقیقه سخنرانی نمایند.

یادآوری

۱- هدف‌های رفتاری هر مرحله در پی می‌آید.

در این دوره هر واحد درسی معادل ۳۴ ساعت (دو برابر دروس نظری) در نظر گرفته شده است.

مرحلهٔ اول دورهٔ مقدماتی

این مرحله بر روش زبان آموزی کودک از پدر و مادر مبتنی می‌باشد. لذا بدون استفاده ازکتاب و ابزار نوشتاری، زبان‌آموز با استفاده از شیوه تقلید، تمرین، و تکرار هر چه از معلم می‌شنود، تقلید و تکرار می‌کند.

سرفصل دروس

ـ ایجاد ارتباط از طریق حرکات نمایشی، آشنایی با کلمات و فعل‌های ضروری برای ایجاد ارتباط.

ـ آشنایی با اسامی اعضای بدن، لباس‌ها، ظروف، میوه‌ها، سبزی‌ها، غذاها، وسایل و امکانات موجود در محیط زندگی و تحصیل، اسباب بازی‌ها و وسایل کمک آموزشی، اسامی حبوبات، تصاویر جانوران، پرندگان و آشنایی با تلفظ صداهای زبان فارسی.

هدف‌های رفتاری

در پایان این مرحله از زبان‌آموزان انتظار می‌رود که:

۱- فعل‌های ضروری از قبیل آمدن، رفتن و... را فراگرفته و به کار بندد.

۲- نام اشیا و لوازم محل زندگی و تحصیل را بدانند.
۳- نام خوردنی‌ها، نوشیدنی‌ها، پوشاک و... را بیان کند.
۴- گوش آنها به مخارج صداهای زبان فارسی آشنا شده و بتوانند صداها را تشخیص دهند.

ارزش: ۲ واحد عملی (۶۸ ساعت)

منابع: طرح درس استاد وسایل کمک آموزشی، اسلاید، فیلم و...

مرحلهٔ دوم دورهٔ مقدّماتی

این مرحله از اهمیت خاصی برخوردار است. در صورت توجه ویژه معلم و زبان‌آموز، فرآیند آموزش در مرحله‌های بعدی سریع‌تر و مطلوب خواهد بود.

سرفصل دروس

- خواندن و نوشتن صداهای زبان فارسی.
- ترکیب صامت و مصوت‌ها.
- آشنایی با فعل‌های ساده.
- ساخت جمله‌های کوتاه.
- نوشتن املا در قالب جملات کوتاه.

هدف‌های رفتاری

در پایان این مرحله از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:
۱- خواندن و نوشتن صداهای زبان فارسی را بدانند.
۲- صامت‌ها و مصوت‌ها را با هم ترکیب کنند.
۳- با حروف داده شده کلمه بسازند.
۴- با کلمات داده شده جمله‌های کوتاه بنویسند.
۵- فعل‌های ضروری و ساده را به کار گیرند.
۶- از مطالب خوانده شده کتاب، املا بنویسند.

ارزش: ۲ واحد (۱۳۶ ساعت)

منابع: ۱ـ کتاب مقدمه (تهیه و تدوین آموزشکده زبان مهر). ۲ـ وسایل کمک آموزشی. ۳ـ فیلم و اسلاید و...

مرحلهٔ سوم دورهٔ مقدماتی

در این مرحله زبان‌آموزان با اصول و مبانی مکالمه زبان فارسی آشنا می‌شوند تا درکتاب بعدی این اصول را به کار گیرند. مبنای این مرحله بر تمرین و تکرار استوار است.

جمله مثبت و منفی، جمله سؤالی مثبت با جواب مثبت و منفی، جملهٔ سؤالی منفی، آشنایی به زبان حال ساده، سؤال یا "چی، یا، چه رنگ، چکاره، کِی، کی، کجا، چندتا، چندم، انواع اضافه "کسره، ء، ی، ظرف مکان، آشنایی با اعداد ترتیبی و اصلی، آشنایی با ساعت، سؤال و جواب‌های رسمی و عامیانه، آشنایی با اسم مفرد و جمع، جمع با عدد و جمع دو اسم، جمع با ضمیر، جمله با هم... هم، جمله با نه... نه، آشنایی با فعل مضارع اخباری، آشنایی با افعال مثبت و منفی و علامت نفی در زبان فارسی، عبارت زمانی، جمله با عدد ترتیبی، آشنایی با ایام هفته، فصل‌ها و ماه‌های سال، آشنایی با مترادف و متضادها، آشنایی با صفات در زبان فارسی، آشنایی با مفعول و علامت آن، آشنایی با فعل امر مثبت و منفی در زبان فارسی و جواب آن.

هدف‌های رفتاری

در پایان این مرحله از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:

۱ـ فعل‌های زمان حال ساده را بدانند و آنها را به کار گیرند.

۲ـ رنگ‌ها را بشناسند و در صحبت‌ها از آن استفاده کنند.

۳ـ از ظرف مکان در گفت و گوهایشان استفاده کنند.

۴ـ اعداد را از هم تمیز دهند و در جایگاه خود به کار ببرند.

۵ـ ضمائر شخصی متصل و منفصل و ضمیر اشاره را بشناسند و در صحبت‌ها به کار گیرند.

۶ـ کلمات مفرد و جمع و علامت جمع فارسی را بشناسند.
۷ـ جملات سؤالی مثبت و منفی و جواب هر یک را بدانند.
۸ـ جملات خبری و پرسشی را بشناسند.
۹ـ فعل‌های امر مثبت و منفی و جواب هر یک را بدانند.
۱۰ - با کلمات داده شده جملات مناسب بنویسند.
۱۱ - جملات را با کلمات داده شده تغییر دهند.
۱۲ـ صفت و موصوف را از هم تشخیص دهند.
۱۳ـ مضاف و مضاف‌الیه را از هم تشخیص دهند.
۱۴ـ متضاد و مترادف کلمات را بدانند.
۱۵ـ از مطالب خوانده شده املا بنویسند.

ارزش: ۲ واحد (۱۳۶ ساعت)

منابع: ۱ـ کتاب اول (چاپ مرکز جهانی علوم اسلامی). ۲ـ فیلم و اسلاید و...

مرحلهٔ چهارم دورهٔ مقدماتی

در این مرحله اصول فراگرفته شده از کتاب‌های قبلی در گفت و گوهای روزمره به کار گرفته می‌شود. هدف اصلی آشنایی با گفت و گوی عامیانه و تسلط بر آن می‌باشد. لذا تلاش می‌شود زبان‌آموزان با مکان‌های عمومی از قبیل کتابفروشی و کتابخانه‌ها دارو خانه و پزشک‌ها، بازار و مغازه‌های مختلف و... ارتباط برقرار نمایند.

سرفصل دروس

ـ آشنایی اجمالی با ارکان جمله (فاعل، مفعول، قید زمان و مکان فعل).؛ آشنایی با افعال مضارع (ساده، اخباری، ملموس و التزامی) و ماضی (استمراری، نقلی، بعید و ملموس)؛ آشنایی با قیدهای مکان، زمان، مقدار و تکرار؛ آشنایی با جملات خبری، پرسشی، تعجبی، امری (تمرین و تکرار روی لحن جملات)؛ آشنایی با ادات استفهام و محل کاربرد آنها؛ آشنایی با گفت و گوهای عامیانه در مکان‌های

مختلف از جمله: بازار، داروخانه، دکتر، کتابخانه، قصابی، بقالی، مهمانسراها و سالن‌های پذیرایی، تاکسی گرفتن، آدرس گرفتن و...؛ آشنایی با حروف اضافه، قرائت متن‌های مناسب با کلمات روزمره و استفاده از کتاب‌های کمک آموزشی جهت گفتار دانشجویان، نوشتن املاء و گزارش از سفرها و وقایع.

هدف‌های رفتاری

در پایان از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:

۱ـ ارکان اصلی جمله را بشناسند.

۲ـ اجمالاً حروف "اضافه"، نشانه مفعولی و "ربط" را بشناسند و در جایگاه خود به کار ببرند.

۳ـ افعال زمان حال، گذشته، و امر را در مکالمات و نوشته‌های خود به‌کار گیرند.

۴ـ ادات استفهام و محل استفاده هر یک را بشناسند.

۵ـ با عامه مردم مکالمه نمایند.

۶ـ در قالب جملات نسبتاً طولانی املا بنویسند.

۷ـ در موضوعات ساده و مسائل اخلاقی و... حداقل پنج سطر انشاء بنویسند.

۸ـ درس و سخنرانی استاد را به زبان فارسی گوش دهند و بفهمند.

۹ـ حداقل پنج دقیقه سخنرانی کنند.

ارزش: ۴ واحد (۱۳۶ ساعت)

منابع: ۱ـ کتاب دوم (چاپ مرکز جهانی علوم اسلامی). ۲ـ کتاب‌های داستان ۳ـ نوارهای کاست سخنرانی و داستان. ۴ـ اسلاید فیلم‌های متناسب با هر درس. ۵ـ اخبار صدا و سیما و برنامه‌های متنوع دیگر.

مرحلهٔ پنجم دورهٔ مقدماتی

در این مرحله چون دانشجویان با گفت و گوی عامیانه آشنایی نسبی پیدا کرده‌اند، آموزش بر متن‌خوانی و درک مطلب از کتاب‌ها و مجلات، روزنامه‌ها و کتاب‌های داستانی متمرکز می‌شود تا همگام با گفت و گو با استفاده از فیلم و اسلاید

در آزمایشگاه زبان ادامه می‌یابد.

سرفصل دروس

قرائت متن‌های ساده؛ آشنایی با قواعد دستور زبان فارسی؛ جمله سازی و گفت و گو؛ تغییر جملات با فعل‌ها و قیدهای مورد نظر؛ قرائت قسمت‌هایی از روزنامه و مجلات؛ حفظ اشعار کوتاه؛ حفظ کلمات قصار امام و مقام معظم رهبری؛ حفظ معانی احادیث کوتاه و مختصر؛ استفاده از برنامه‌های صدا و سیما؛ نوشتن املاء؛ نوشتن انشاء در موضوعات غیر تخصصی؛ پاسخ تفصیلی به سؤالات؛ خلاصه برداری و نتیجه گیری از کتاب‌های داستان و سخنرانی‌ها؛ سخنرانی در موضوعات غیر تخصصی (به مدت ۱۰ دقیقه).

هدف‌های رفتاری

در پایان این مرحله از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:

۱ـ متن‌های ساده زبان فارسی را بخوانند.

۲ـ به طور اجمالی با دستور زبان فارسی آشنا شوند و در نوشته‌ها به کار ببرند.

۳ـ با کلمات مشکل‌تر از مرحله قبل، جملات طولانی‌تر بنویسند.

۴ـ کتاب‌های داستانی و غیر درسی ساده را بخواند.

۵ـ جملات را با کلمات مورد نظر تغییر دهند (فعل‌ها و قیدها).

۶ـ مباحث غیر تخصصی روزنامه‌ها و مجلات و سایر مطبوعات را بخوانند.

۷ـ کلمات قصار امام و مقام معظم رهبری و شعار ساده را حفظ کنند.

۸ـ به مدت ۱۰ دقیقه در موضوعات غیر تخصصی سخنرانی نمایند.

۹ـ در حد دوره راهنمایی املا بنویسند.

۱۰ـ در موضوعات غیرتخصصی حداکثر ۱۰ سطر انشا بنویسند.

ارزش: ۴ واحد (۱۳۶ ساعت)

منابع: ۱ـ کتاب سوم (چاپ مرکز جهانی علوم اسلامی)، ۲ـ کتاب گفت و گو همراه با نوار کاست. ۳ـ فیلم‌های کوتاه داستانی. ۴ـ کتاب‌های داستانی کوتاه و ساده.

۵ـکلمات قصار امام (ره). ۶ـکتاب حدیث ولایت (سخنان مقام معظم رهبری).

دورهٔ عمومی یک

با سپری شدن دوره مقدماتی و آشنایی و تسلط زبان‌آموزان به مکالمه، گفت و گو و ایجاد ارتباط با معلّم کادر آموزشی، تربیتی و رفع نیازها و احتیاجات خود در جامعه، در این دوره کتاب‌ها و متونی که بتواند نیازهای ادامه تحصیل زبان‌آموزان را به فارسی تأمین نماید استفاده خواهد شد. این دوره در دو مرحله و به ارزش ۱۴ واحد در (۴۸۰ ساعت) اجرا می‌شود.

هدف‌های رفتاری:

۱ـ متون نیمه تخصصی را بخوانند.

۲ـ در موضوعات عمومی مقاله و انشا بنویسند.

۳ـ از سفر، مأموریت و واقعه خاصی گزارش ارائه نمایند.

۴ـ سخنان استادان و سخنرانان را بفهمند و خلاصه برداری نمایند.

۵ـ مطالب عمومی مطبوعات را بخوانند و بفهمند.

۶ـ از برنامه‌های عمومی صدا و سیما استفاده و بهره برداری نمایند.

۷ـ با افراد گفت و گو و ارتباط برقرار نمایند.

۸ـ به سؤالات کتبی و شفاهی پاسخ تفصیلی بدهند.

۹ـ در موضوعات متنوع عمومی (غیر تخصصی) حداکثر ۳۰ دقیقه سخنرانی نمایند.

۱۰ـ کتاب‌ها و مطالب ساده و داستانی ساده را ترجمه نمایند.

۱۱ـ در موضوعات ساده، تحقیق ارائه نمایند.

یادآوری

۱ـ در دو مرحلهٔ این دوره هر واحد درسی معادل ۳۴ ساعت (دو برابر دروس نظری) در نظر گرفته شده است.

۲ـ هدف‌های رفتاری هر مرحله نیز در پی می‌آید.

مرحلهٔ اول دورهٔ عمومی یک

با توجه به تسلط نسبی دانشجویان به گفت و گوی روز مره و ایجاد ارتباط، در این مرحله، مبنای کار استفاده از متون، درک مطالب، خلاصه‌برداری و نتیجه گیری از سخنرانی‌ها و برنامه‌های صدا و سیما می‌باشد. در این مرحله دانشجویان با اصطلاحاتی که در سایر مواد درسی به کار می‌رود، آشنا می‌شوند.

در این مرحله کلاس‌ها به املا و انشا، متن‌خوانی و دستور زبان و برنامه‌های آزمایشگاه مطبوعات تفکیک می‌شود.

سرفصل دروس

آشنایی با متون فصیح فارسی؛ آشنایی بیشتر با انواع خط در زبان فارسی؛ آشنایی و طرز استفاده از فرهنگ لغت؛ آشنایی بیشتر با دستور زبان فارسی (شناخت ارکان اصلی و فرعی جمله)؛ ترکیب جملات؛ آشنایی اجمالی با مثلهای زبان فارسی؛ حفظ اشعار ساده و ترجمه و توضیح آن؛ پاسخ تفصیلی به سؤالات کتبی و شفاهی؛ نوشتن املا؛ نوشتن انشا؛ نوشتن گزارش و نامه و داستان‌های ساده؛ استفاده از برنامه‌های صدا و سیما و کاست سخنرانی استادان.

هدف‌های رفتاری

در پایان این مرحله از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:

۱ـ متون مشکل‌تر از دورهٔ قبل را بخوانند.

۲ـ جملات طولانی‌تر با معنی و مفهوم کامل‌تر بنویسند.

۳ـ در موضوعات عمومی انشاء بنویسند.

۴ـ به سؤالات کتبی و شفاهی پاسخ تفصیلی بدهند.

۵ـ با برخی خطوط فارسی (نسخ، نستعلیق) آشنا شوند. (در حد خواندن).

۶ـ متون ساده مثل کتاب‌های **داستان راستان**، نهضت سوادآموزی و کتاب‌های دینی و اجتماعی را مطالعه و خلاصه برداری نمایند.

۷ـ از فرهنگ لغت استفاده نمایند (**فرهنگ عمید**).

۸- از برنامه‌های صدا و سیما استفاده و نتیجه‌گیری نمایند.(برنامه خانواده، حماسه خمینی، فیلم‌های داستانی و...)

۹- ارکان اصلی و فرعی جمله را ترکیب نمایند.

۱۰- از سفرهای خود گزارش تهیه نمایند.

۱۱- از مطبوعات و مجلات ساده مثل **سلام بچه‌ها** و... استفاده نمایند.

۱۲- به دوستان و اقوام خود نامه بنویسند.

۱۳ - حداقل ۱۵ دقیقه سخنرانی کنند.

ارزش: ۷ واحد (۲۴۰ ساعت)

منابع: ۱- کتاب چهارم (چاپ مرکز جهانی علوم اسلامی) **۲-** کتاب دستور زبان فارسی. **۳-** کتاب‌های داستانی. **۴-** صدا و سیما و کاست سخنرانی استادان. **۵** - کتاب و کاست آزمایشگاه. **۶-** مطبوعات.

مرحلهٔ دوم دورهٔ عمومی یک

این مرحله، در ادامه و تکمیل مرحله قبل، با متون سطح بالاتر، دستور زبان فارسی، انواع شعر و مثل‌های رایج در زبان فارسی آشنا می‌شوند.

سرفصل دروس

قرائت متون مشکل‌تر از مرحله قبل؛ ساخت جملات مساوی (هم معنی)؛ آشنایی بیش‌تر با دستور زبان فارسی (انواع فعل، فاعل، صفات، حروف، اسم‌ها، تجزیه و ترکیب جملات)؛ داستان‌نویسی (داستان‌های ساده) ؛ آشنایی با انواع شعر فارسی و تبدیل نظم به نثر؛ آشنایی با مثل‌های رایج زبان فارسی و کاربرد آنها.

هدف‌های رفتاری

در پایان این مرحله از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:

۱- متون مشکل‌تر از دورهٔ قبل را بخوانند و معانی آن را بفهمند.

۲- جملات هم معنی را بشناسند و در نوشته‌ها به کار ببرند.

۳- شعرهای کتاب را معنی کنند.

۴- با مثل‌های فارسی آشنا و در صحبت‌هایشان به کار ببرند.
۵- کاربرد افعال را بدانند.
۶- با دستور زبان فارسی آشنایی بیش‌تری پیدا کنند (انواع فعل، اسم و حرف)
۷- جملات را تجزیه و ترکیب کنند.
۸- از سفر یا واقعه خاصی گزارش تهیه کنند (۱۵ سطر).
۹- کتاب‌های داستانی ساده را به زبان خودشان ترجمه نمایند.
۱۰- در موضوعات اخلاقی، طبیعی و اجتماعی انشا بنویسند. (در حد پنجم ابتدایی)
۱۱- به اقوام و دوستان خود نامه بنویسند.
۱۲- حداقل به مدت ۲۰ دقیقه سخنرانی کنند.

ارزش: ۷ واحد (۲۴۰ ساعت)

منابع: ۱ـ کتاب پنجم (چاپ مرکز جهانی علوم اسلامی) ۲ـ کتاب دستور زبان. ۳ـ کتاب‌های داستان. ۴ـ کتاب آزمایشگاه همراه با کاست. ۵ ـ صدا و سیما و کاست سخنرانی استادان. ۶ـ مطبوعات.

مرحلهٔ عمومی دو

با توجه به تخصصی بودن این دوره، سرفصل دروس متناسب با درخواست کننده، سطح تحصیلی زبان‌آموزان و اهداف کلی نظام آموزشی و تربیتی مرکز تنظیم می‌گردد. این دوره طی دو مرحله و به ارزش ۲۰ واحد در ۱۰ ساعت اجرا می‌گردد.

هدف‌های رفتاری

در پایان این دوره از زبان‌آموزان انتظار می‌رود:
۱- متن‌های تاریخی، سیاسی، ادبی، هنری و اعتقادی را بخوانند و بفهمند.
۲- متون مورد درخواست محور اعزام کننده را بخوانند و بفهمند.
۳- به طور طبیعی با عامه مردم ارتباط برقرار کنند.
۴- مطالب دروس تخصصی استادان رشته خود را درک کنند و بازگو نمایند.

۵- حداقل به مدت ۳۰ دقیقه در رشتخ خود سخنرانی کنند.

۶- در موضوعات تخصصی خود تحقیق نمایند.

یادآوری

۱- هر واحد درسی معادل ۲۵/۵ ساعت (۱/۵ برابر درس نظری) در نظر گرفته شده است.

۲- هدف‌های رفتاری هر مرحله در پی می‌آید.

مرحلهٔ اول دورهٔ عمومی دو

در این مرحله از آموزش، دروس عمومی در قالب متن‌های متنوع و مختلف ارائه می‌گردد.

سرفصل دروس

متن‌های اعتقادی، تاریخی، ادبی، سیاسی، هنری و اجتماعی.

هدف‌های رفتاری

در پایان این دوره از دانشجویان انتظار می‌رود:

۱- متن‌های اعتقادی،... را بخوانند و بفهمند.

۲- مطالب خوانده شده را بازگو نمایند.

۳- مطالب خوانده شده را خلاصه‌برداری کنند و از آن نتیجه‌گیری نمایند.

۴- حداقل ۲۰ دقیقه سخنرانی نمایند.

۵- پیرامون مطالب خوانده شده تحقیق نمایند.

ارزش: ۱۰ واحد (۲۵۵ ساعت).

منابع: متون مختلف اعتقادی، تاریخی، سیاسی، ادبی، هنری، اجتماعی و...

مرحلهٔ دوم دورهٔ عمومی دو

در این مرحله سرفصل دروس، بنا به درخواست کننده و فعالیت‌های کاری آینده زبان‌آموزان مانند: تبلیغات، مربی عقیدتی، مربی سیاسی، مربی تربیتی، امور مدیریتی و مطبوعاتی و هم چنین متناسب با اهداف کلی نظام

آموزشی و تربیتی مرکز، تنظیم می‌گردد.

سرفصل دروس

متون متناسب با موضوعات درخواست شده از سوی محور اعزام کننده مشخص می‌شود.

هدف‌های رفتاری

۱- متون تخصصی رشته مربوطه را بخوانند و بفهمند.
۲- به سؤالات تخصصی رشته خود پاسخ تفصیلی بدهند.
۳- پیرامون موضوعات تخصصی خود تحقیق نمایند.
۴- مطالب فراگرفته شده را در رشتهٔ تخصصی خود بازگو نمایند.
۵- حداقل به مدت ۳۰ دقیقه سخنرانی نمایند.

ارزش: ۱۰ واحد (۲۵۵ ساعت).

منابع: متون تخصصی و عمومی مربوط به آن رشته.

توضیح: در بیان هدف‌های رفتاری هر مرحله حداقل بازده و نتیجه ذکر شده است.

والسلام

آموزشکده زبان مهر